

CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA A L'ESO

Maig de 2009

Introducció PÀGINA 2

- 1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de competències** PÀGINA 4
- 2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació** PÀGINA 8
- 3. Estratègies metodològiques per a l'aprenentatge per competències** PÀGINA 21
- 4. Orientacions per avaluar per aprendre** PÀGINA 37



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
**Direcció General de l'Educació
Bàsica i el Batxillerat**

www.xtec.cat/edubib

Introducció

Aquest document pretén recollir les idees centrals de les propostes del nou currículum de ciències socials, geografia i història de l'etapa de l'educació secundària obligatòria i vol aportar les claus d'interpretació fonamentals. També es proposen exemples concrets que ajudaran als equips de professorat en el disseny de les pràctiques docents.

Es considera necessari que els centres, per mitjà dels equips docents i dels departaments didàctics, prenguin decisions raonades que permetin, d'una banda, adequar la pròpia proposta formativa al context educatiu del centre, en funció de la tipologia de l'alumnat, els seus interessos i ritmes d'aprenentatge i el seu context de pertinença, barri i/o localitat. D'altra banda, es recomana que es visualitzin els continguts rellevants i fonamentals que permeten construir un marc interpretatiu general, que són els que després l'alumnat podrà aplicar a altres situacions, problemes, conflictes o realitats.

La pretensió de treballar tots els continguts, si s'aborda de forma lineal i contínua, difícilment consolida un aprenentatge efectiu i estimulador. El llistat de continguts és ampli i el temps escolar és limitat. Per tant, caldrà, d'una banda, estructurar els continguts establint vincles entre ells i, d'altra, dotar l'alumnat d'esquemes d'observació i d'anàlisi, de models interpretatius, o de mètodes de treball a partir dels quals pugui observar, valorar, interpretar i actuar en el món que l'envolta de manera crítica, reflexiva i responsable.

Una lectura detallada d'aquest currículum permet observar que les possibilitats de treball de cadascuna de les matèries són àmplies i amb múltiples connexions entre elles. Aquesta característica, que podria presentar-se com un obstacle, es converteix en un element molt potent perquè facilita la interdisciplinarietat i l'establiment de relacions constants amb les altres matèries, i s'evita així l'atomització dels continguts i s'afavoreix la transferència de coneixements d'una matèria a una altra, quelcom que és imprescindible perquè l'alumnat esdevingui competent.

També implica una revisió de les estratègies i metodologies d'aula, incorporant o potenciant aquelles que desenvolupen un tipus d'aprenentatge orientat a l'adquisició de coneixements rellevants i estructurats i a la seva aplicació en situacions i contextos diversos que reforcin la retenció, comprensió i significativitat d'allò après. En aquest sentit, els mètodes i estratègies basats en la participació i interacció de l'alumnat poden potenciar aquest tipus d'aprenentatge en la mesura que el coneixement es discuteix i s'aplica de forma cooperativa.

En aquest nou marc curricular per a l'adquisició de les competències bàsiques, les ciències socials hi tenen un paper rellevant en la mesura que la seva finalitat és proporcionar a l'alumnat els coneixements científics i les habilitats per ubicar-se en el món, esbrinar els seus orígens i les causes i conseqüències dels problemes socials actuals, i per integrar-se en la societat com a persones i com a ciutadans i ciutadanes que participen en la seva construcció.

La intenció d'aquestes orientacions és facilitar als centres i als equips docents/departaments criteris per desenvolupar i concretar el nou currículum de ciències socials amb vista a l'adquisició d'un aprenentatge competencial, tenint com a finalitat última la formació en els valors democràtics de l'alumnat. Es tracta, doncs, de

posar sobre la taula algunes propostes, idees o suggeriments per prendre decisions de manera raonada i consensuada.

Molt sovint s'utilitza el llibre de text com a única referència per decidir què s'ensenyà, amb quina seqüència i metodologia, però aquest recurs és tan sols un més entre els molts de què disposem. Les decisions curriculars les ha de prendre cada departament didàctic, en coordinació si escau amb els altres, i cada equip docent, segons les característiques del seu alumnat, dels recursos de què disposa i de l'entorn del centre educatiu.

El document s'organitza en quatre apartats:

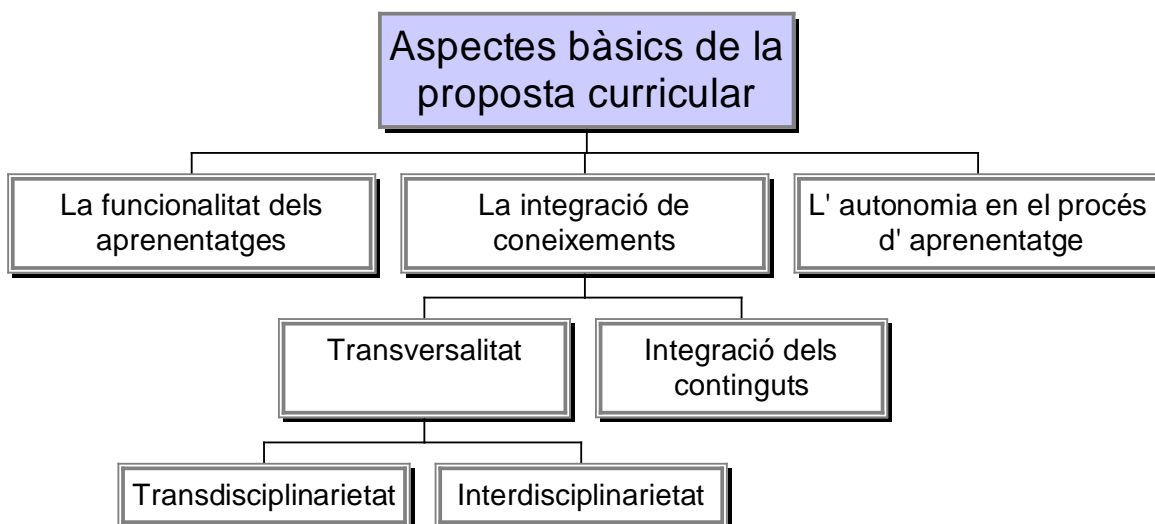
- 1) Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de competències.
- 2) Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació.
- 3) Estratègies metodològiques per a l'aprenentatge per competències.
- 4) Orientacions per avaluar per aprendre.

1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de competències

La nova mirada que suposa un currículum orientat a l'adquisició de competències estableix que la finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que els ha tocat viure. En aquest sentit, un currículum per competències significa ensenyar per aprendre i poder continuar aprenent al llarg de tota la vida. Esdevenir "competent" implica fer-se conscient que el procés d'ensenyament i aprenentatge té un recorregut que va més enllà de l'escolaritat obligatòria.

Els aspectes clau que caracteritzen el currículum per competències són tres: la integració de coneixements, la funcionalitat dels aprenentatges i l'autonomia en el procés d'aprenentatge (vegeu quadre 1). A continuació es plantegen algunes reflexions i exemples en relació amb la concreció d'aquests tres aspectes en el currículum de ciències socials.

Quadre 1: Aspectes bàsics de la proposta curricular



1.1 La integració de continguts

Quan analitzem les competències bàsiques ens adonem que algunes d'elles es fonamenten clarament en uns sabers disciplinaris, però unes altres tenen un caràcter transversal i encara d'altres tenen un caràcter metadisciplinar, és a dir, no se sustenten en cap disciplina acadèmica concreta. Això reforça la idea que, en planificar la programació, és necessari **integrar els diferents tipus continguts que són objecte d'aprenentatge**. Aquesta *integració de continguts* té relació amb la transversalitat del coneixement, entesa en dos sentits: d'una banda, implica relacionar diferents tipus de continguts disciplinaris i metadisciplinaris, i de l'altra, integrar coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Des de la perspectiva d'un currículum per competències, la *transdisciplinarietat* suposa buscar les relacions i les interseccions dels continguts de les ciències socials amb les

altres matèries: la llengua, les matemàtiques, la tecnologia, les ciències de la naturalesa o l'educació visual i plàstica, i seqüenciar-los de forma coherent, evitant les repeticions, evidenciant els oblots i prenent decisions sobre què, com i quan s'ensenyen determinats continguts. L'apartat de *Connexions amb altres matèries*, inclòs en els documents curriculars, pot ajudar als centres a visualitzar aquests lligams. **Els resultats d'aprenentatge són millors si hi ha hagut una bona coordinació entre el professorat, per ajudar l'alumnat a mobilitzar els coneixements de què disposa davant de situacions generades en contextos diferents d'on s'han après.** Per exemple, en treballar procediments cartogràfics convé que l'alumnat compregui el concepte de proporcionalitat per poder entendre què és l'escala d'un mapa. En aquest sentit, caldrà prendre acords compartits amb els departaments de matemàtiques i de tecnologia, com també amb el departament d'educació visual i plàstica si, per exemple, es vol construir una maqueta. Quelcom similar succeeix amb les competències comunicatives, que en el cas de les ciències socials són fonamentals per construir el coneixement. L'alumnat farà una bona descripció o explicació d'un fenomen social en la mesura que apliqui allò que ha après en les matèries lingüístiques al context de les ciències socials. És tasca del professorat fer explícites aquestes relacions perquè l'alumnat reconegui les interconnexions.

La *interdisciplinarietat*, en canvi, suposa treballar els continguts de les ciències socials (demografia, sociologia, història de l'art, economia...) de forma connectada o relacionada, ja que, a la pràctica, la realitat no se'ns presenta fragmentada. També és convenient que en qualsevol situació geogràfica i social es compari el passat i el present, buscant les arrels històriques dels problemes. De la mateixa manera, el pensament històric necessita d'una base geogràfica. Tenint en compte, doncs, que les ciències socials no disposen d'una referència disciplinària única, la selecció de continguts a través dels **conceptes clau** de les ciències socials esdevé una eina molt valuosa atès que el tema o problema a tractar se situa en el centre de la programació i s'enfoca a partir de la interrelació entre diferents disciplines socials. En el currículum es proposen els següents conceptes clau: identitat-alteritat, diferenciació, racionalitat-irracionalitat, organització social, canvi-continuitat, creences i valors, i interrelació. Es tracta de conceptes interdisciplinaris amb una gran capacitat integradora i estructuradora del pensament social que poden esdevenir organitzadors de la programació.

La interpretació de problemes socials rellevants des d'un tractament interdisciplinari dels temes de ciències socials afavoreix en els nois i noies el desenvolupament d'un pensament complex en la mesura que el tema o problema a tractar se situa en el centre de la programació i s'enfoca a partir de la interrelació entre diferents disciplines socials.

No s'ha de perdre de vista, finalment, que alguns aprenentatges necessaris perquè l'alumnat esdevingui competent tenen un caràcter *metadisciplinar*, és a dir, que en alguns casos les disciplines no són suficients per avançar en l'assoliment de les competències que tenen una dimensió personal i social com, per exemple, les que estan lligades a l'exercici responsable i crític de l'autonomia personal o a la participació activa en la societat, les quals d'altra banda no són alienes als objectius de les ciències humanes i socials.

Pel que fa a la *integració dels tres tipus de continguts* (conceptuals, procedimentals i actitudinals), el mateix currículum defineix "competència" com l'aplicació de coneixements, habilitats i actituds a la resolució de problemes en contextos diferents amb qualitat i eficàcia. En l'anterior currículum de la LOGSE es va fer un pas endavant en identificar aquests diferents tipus de continguts que s'havien de tenir en compte, mentre que abans l'ensenyament només se centrava en els conceptuals. A partir de la

introducció del concepte de competència, el currículum vol posar de relleu que els tres tipus de contingut no s'aprenen de manera aïllada, sinó integrats com a recursos que es mobilitzen en relació amb situacions de l'entorn. Vegem-ne un exemple: en el currículum s'explicita que una competència pròpia d'aquesta àrea és: "Analitzar i interpretar la interacció que es produeix entre l'entorn i l'activitat humana, per percebre els canvis socioambientals com a resultat de la utilització del medi i els seus recursos per part de les societats". En el contingut es pot identificar un concepte, el creixement sostenible; l'aplicació del concepte a l'estudi d'un problema mediambiental proper; i una acció que suposa aplicar-ho, de manera pràctica, a un model de vida sostenible.

1.2. La funcionalitat dels aprenentatges

La funcionalitat dels aprenentatges, entesa com l'aplicació dels coneixements en diferents situacions i contextos, és imprescindible a l'hora de plantejar els temes de ciències socials. Ser competent inclou disposar d'uns coneixements que no serveixen per res si no se saben utilitzar i si no es reflexiona alhora sobre la seva aplicació. Aquesta funcionalitat no s'ha d'entendre en el sentit d'una aplicació pràctica immediata dels sabers, sinó de **crear situacions didàctiques que permetin la construcció de conceptes i procediments i la seva transferència per facilitar la interpretació dels problemes** a diferents escales espacials i temporals i, alhora, per situar-se en el món i desenvolupar una consciència ciutadana per intervenir en un futur en la vida laboral, social i política.

Per assegurar la funcionalitat dels aprenentatges el professorat ha de donar rellevància als aprenentatges que tinguin un grau important de significativitat, és a dir, que comportin alhora comprensió i capacitat d'aplicar-los en contextos i situacions múltiples i diversos. En el cas de les ciències socials, la contextualització dels fets i fenòmens socials és una via perquè l'alumnat estableixi vincles entre esquemes de coneixement més teòrics i situacions reals concretes, de manera que l'aprenent atribueixi sentit a allò que aprèn i estigui motivat per aprendre més. També és molt important **seleccionar els continguts que donin una millor resposta a la formació d'una ciutadania activa**, la principal finalitat de l'educació obligatòria que, en el cas de les ciències socials, constitueix un element de primer ordre.

Per exemple, en l'estudi de l'impacte de les migracions no es tracta només d'aprofundir sobre les causes i conseqüències dels fenòmens migratoris sinó que, sobretot, es tracta de transferir aquesta informació a la interpretació del fenomen migratori actual en el propi barri o municipi (escala local), de descobrir com aquest fenomen té conseqüències sobre la transformació del propi barri o bé planteja nous reptes de convivència i també saber aplicar els conceptes demogràfics a l'estudi d'altres migracions actuals o històriques. És cert que hi ha aprenentatges que són més útils per a la interpretació de problemes reals, però tots els continguts que són objecte d'aprenentatge han de tenir el seu sentit en la seqüència didàctica i, si no és així, cal reflexionar sobre el què, el com i el per a què s'ensenyen.

1.3. L'autonomia en el procés d'aprenentatge

L'adquisició d'eines i estratègies per aprendre és un aspecte clau a desenvolupar des de totes les matèries, atès que un currículum per competències possibilita seguir aprenent, ja que s'esdevé "competent" al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge que va més enllà de l'escolaritat obligatòria. En aquest sentit, s'avança un pas més: mentre que un currículum associat a l'aprenentatge de continguts dona lloc a aprenentatges contextuais que canvien quan es modifiquen els referents de les ciències, les competències tenen un recorregut més ampli que s'inicia a l'escola i continua al llarg de la vida.

Per aconseguir **que l'alumnat sigui autònom, responsable i crític envers el seu procés d'aprenentatge**, cal dissenyar activitats d'ensenyament i d'avaluació basades en pràctiques, experiències i vivències que permetin a l'alumnat adquirir els valors de la responsabilitat, l'esperit crític, l'autonomia personal, així com una actitud reflexiva i activa. Els alumnes autònoms són els que aprenen, ja que són capaços de fer-se preguntes, de detectar possibles incoherències en les respostes provisionals que elaboren i de trobar camins per superar-les. Per tant, els centres han de programar no únicament els continguts d'aprenentatge, sinó també les maneres com s'ensenyava a aprendre a l'alumnat.

En el cas de les ciències socials, cal promoure un processament comprensiu de la informació per part de l'alumnat. Cal fer-li evident que les ciències socials donen sentit a les relacions entre passat, present i futur i que contribueixen a la construcció territorial i cultural de l'alumnat, independentment del seu origen. La matèria aporta un coneixement científic contrastable amb el seu bagatge personal per tal de pensar sobre la realitat que l'envolta.

Per exemple, alguns temes de ciències socials es poden treballar a partir de textos que manifestin posicionaments i punts de vista diferents. Utilitzar com a recurs la premsa escrita pot ser una bona oportunitat per treballar l'autonomia de l'alumnat, ja que l'anàlisi de l'actualitat permet trobar opinions diverses, a vegades oposades, sobre un mateix fet o fenomen. Aquesta anàlisi constant permet fer visible que la realitat és interpretable i que la veritat no està fixada, si bé cal que les opinions estiguin ben fonamentades. Així s'aprèn a pensar sobre el món que ens envolta i es desenvolupa la capacitat indagadora, reflexiva i crítica que permetrà desenvolupar en l'alumnat un pensament social crític. Els coneixements fonamentals són els que ajuden l'alumnat a seguir aprenent i els que li permeten desenvolupar un pensament històric, geogràfic i social autònom. **El bloc comú que planteja el currículum per a tota l'etapa pot servir de referència per destriar aquests coneixements fonamentals que han d'aparèixer de forma recurrent i amb una complexitat creixent.**

2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació

Com s'ha dit, el currículum de ciències socials, geografia i història presenta, a banda dels continguts fonamentals per a tota l'etapa, uns blocs de continguts específics per a cada curs, precedits d'un bloc inicial comú, que incorpora l'aprenentatge de procediments i actituds de caràcter general que ha de servir com a marc per desenvolupar la resta de blocs. Els continguts de la matèria s'articulen en els dos primers cursos en una combinació de coneixements històrics i geogràfics. En el primer curs s'estableix l'estudi del paisatge com a resultat de les activitats humanes, defugint un estudi del medi separat de les societats que s'hi assenten; i també es proposa el coneixement del passat a través de l'anàlisi de les formes de vida de la prehistòria i la història antiga. El segon curs se centra en l'estudi de la població i dels trets característics de la societat, i també es reprèn el fil de la història de les societats pre-industrials. El tercer curs es destina prioritàriament a l'organització econòmica i geopolítica actual i el quart curs a l'ensenyament de la història recent i del món d'avui. Aquesta estructura pretén **mantenir un equilibri d'escales espacials i temporals, tot prioritzant el coneixement geogràfic i històric del món actual.**

Una lectura detallada d'aquests continguts permet observar que les possibilitats de treball són molt àmplies, ja que els continguts es presenten de forma genèrica, de vegades amb límits indeterminats i, a més, amb múltiples connexions amb altres matèries. És tasca dels centres i dels equips docents/departaments adequar i concretar la proposta al context educatiu del centre. És obvi, doncs, que la tasca docent és un repte que implica una presa de decisions constant, sempre difícil i controvertida, però alhora facilita la reflexió i requereix el màxim consens. S'ha de tenir en compte, però, que cal fer una transició progressiva cap al nou currículum i que els canvis s'han d'introduir sobre la base de les programacions vigents fins al moment, per tal que a poc a poc s'adeqüin al nou plantejament curricular.

2.1. Anàlisi dels continguts de la proposta curricular

Alguns dels **criteris que s'han tingut en compte en l'elaboració d'aquest currículum** i que també es consideren útils per seleccionar els continguts més rellevants per a la formació de l'alumnat són els següents:

- La reflexió sobre la condició humana dins d'un sistema global molt més ampli i que permeti establir connexions i relacions amb altres dimensions de la realitat i del món que ens envolta. És a dir, cal que els continguts facilitin pensar en l'origen i l'evolució de la humanitat i els problemes del món avui i, així, poder fer anàlisis prospectives de cap on anem.
- El desenvolupament de la consciència històrica que permeti l'alumnat de construir la seva consciència temporal, és a dir, de construir la seva historicitat com a conseqüència de les interrelacions entre el passat, el present i el futur. El grau de significativitat dels continguts han de permetre que l'alumnat percebi la presència del passat en el present i es projecti del present cap al futur.
- L'educació geogràfica que permeti que les persones s'apropiïn dels espais i medis on desenvolupen la seva vida quotidiana, els apreciïn i s'hi identifiquin territorialment i culturalment.
- El joc d'escales temporal i espacial. És a dir, caldria que els continguts s'analitzessin i es valoressin tenint en compte diversos espais i diversos moments, per poder establir relacions entre territoris i entre períodes. Si bé és possible

distingir les aportacions de la geografia i de la història a la matèria de ciències socials, s'ha pretès que en qualsevol situació geogràfica i social es compari el passat i el present, buscant les arrels històriques dels problemes. De la mateixa manera, el pensament històric necessita d'una base geogràfica que no es pot obviar.

- La mirada intercultural per mitjà de la comparació entre diverses realitats, cultures i civilitzacions, llunyanes o properes, per tal de defugir de la visió únicament eurocèntrica. Així s'afavoreix el relativisme cultural i s'evita l'integrisme en qualsevol de les seves formes, sense renunciar a trobar elements comuns que permetin que l'alumnat, independentment del seu origen, s'hi identifiqui.
- L'anàlisi de la realitat des de la visió dels "altres" protagonistes i grups socials que generalment no apareixen en les grans interpretacions, però que també en formen part de l'esdevenir humà: les dones, les minories ètniques o els grups socials marginals o desfavorits. Cal fer especialment visible la contribució de les dones a la història i a la cultura, fent reflexionar l'alumnat sobre el procés de configuració dels papers socials assignats a les dones i els homes al llarg de la història, per contribuir a una redefinició d'aquests rols en el marc d'una relació entre iguals.
- La reflexió i el compromís per actuar de manera responsable i crítica en el món i en la societat que ens envolta, per millorar-lo i per afavorir la creació d'una consciència ciutadana basada en els valors democràtics i dels drets humans: els drets i els deures, l'acció i el compromís. En aquest sentit, els lligams amb la matèria d'educació per a la ciutadania són molt estrets.
- La prioritització de l'estudi del món contemporani, perquè és on es troben les arrels del present i del món en què vivim. És a dir, cal que l'alumnat acabi l'educació obligatòria amb els coneixements bàsics i fonamentals per interpretar el món d'avui i per prendre decisions reflexionades vinculades al present i al futur, i per això cal que també conegui les bases i els fonaments històrics de la contemporaneïtat.

Si prenem **com a exemple un dels blocs de contingut de primer d'ESO**, *El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic*, i analitzem els continguts prescrits pel currículum, podem advertir alguns d'aquests criteris:

- *Anàlisi de les formes de vida dels pobles prehistòrics (organització social, economia, creences, manifestacions artístiques, etc.) a través de les seves restes materials.*

Aquest contingut es relaciona directament amb el contingut d'un altre bloc del mateix curs, que té un caire més geogràfic: *"Anàlisi de la interacció entre els grups humans i el medi al llarg de la història, tot caracteritzant les diferents relacions entre les societats i els seus entorns"*. És a dir, que l'estudi dels pobles prehistòrics s'ha de fer sobre la base d'una certa reflexió prèvia en relació amb la interacció que s'estableix entre els grups d'homes i dones i el medi per tal de progressar en l'estudi de l'evolució d'aquesta relació i les implicacions socials, econòmiques i culturals que té.

- *Valoració dels factors que van permetre el desenvolupament de les primeres civilitzacions urbanes, tot identificant les relacions de causalitat entre fenòmens. Identificació d'elements de canvi i continuïtat en les formes de vida i subsistència i en l'organització de la societat.*

L'aparició de les primeres civilitzacions no és un fenomen casual, sinó que respon a uns factors determinats que es donen en algunes contrades: sense caure en determinismes, l'estudi de les causes de l'aparició d'aquestes civilitzacions pot ser rellevant per avançar en el coneixement de les societats del passat i del present. No és necessari estudiar tots els elements de totes les civilitzacions, sinó prioritzar l'estudi en profunditat d'una civilització, o bé comparar-ne diverses (incloent alguna geogràficament i culturalment més allunyada) sense pretendre ser exhaustius.

- *Caracterització de l'intercanvi econòmic i cultural entre els pobles colonitzadors de la Mediterrània i les poblacions autòctones de la Península Ibèrica.*

L'estudi de les civilitzacions mediterrànies adquireix més sentit quan s'estudia el seu impacte en les poblacions del propi entorn. No és necessari, doncs, estudiar tots els elements culturals, socials i econòmics dels pobles colonitzadors, sinó que cal prioritzar aquells que siguin rellevants per a la comprensió d'aquests intercanvis econòmics i culturals. Plantejar l'enigma de l'alfabet ibèric, per exemple, pot ser una manera d'introduir aquestes relacions.

- *Anàlisi d'alguns elements de l'organització social, política i econòmica de la Grècia clàssica. Identificació dels factors que van permetre la consolidació de l'Imperi Romà i dels que van provocar la seva crisi posterior, aplicant nocions de causalitat.*

Quelcom similar es pot dir de la civilització romana. L'existència de restes romanes en tot Catalunya facilita, a més, el seu estudi des de l'àmbit local i l'apreciació del patrimoni. Quan s'estudia la romanització, es pot comparar la situació amb fenòmens d'aculturació en altres àmbits geogràfics i temporals, tot distingint els elements particulars de cada situació. En certa manera, es proporciona a l'alumnat marcs teòrics propis del pensament social per entendre fenòmens similars, les seves causes i les seves conseqüències.

- *Identificació del llegat cultural del món clàssic i valoració de les seves aportacions.*

Aquest tema permet establir clarament els lligams entre el passat i el present. No és prescriptiu estudiar tots els elements d'aquest llegat, sinó els que siguin més significatius pel context escolar o per la seva potència interdisciplinària.

- *Aplicació de les nocions històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat en alguns exemples del món tardo-antic, tot incidint en l'origen i expansió del cristianisme.*

Novament, el contingut del currículum no obliga a estudiar totes les situacions que precedeixen l'edat mitjana. Caldrà triar-ne les més significatives –i l'origen i expansió del cristianisme n'és una– que després permetin establir lligams amb l'estudi de les societats de l'època medieval i moderna en el segon curs de l'ESO.

2.2. Tipus de continguts i la seva selecció

Com s'ha dit anteriorment, **per ser competent cal mobilitzar alhora actituds, habilitats i coneixements de forma eficaç per fer front a situacions o tasques que siguin objecte d'aprenentatge de la matèria.** Per tant, les competències sempre impliquen tres tipus de continguts interrelacionats:

- Sabers relacionats amb les situacions objecte d'estudi de les ciències socials.

- Habilitats i estratègies relacionats amb els models explicatius de les ciències socials i amb procediments específics.
- Continguts actitudinals que afecten les dimensions personal, interpersonal i social i que es relacionen també amb “com s’aprèn” i “per a què s’aprèn”.

Aquests diferents tipus de continguts estan presents en el currículum. El que cal és **seleccionar allò que realment cal saber, allò que cal saber fer i allò que ajuda a saber ser i estar**. En ciències socials, els coneixements factuais són molt nombrosos: informacions, dades, dates, fets, personatges i llocs concrets relacionats amb els diversos temes. L’alumnat ha de conèixer molts d’aquests sabers, però d’altres els ha de saber trobar, perquè avui són accessibles fàcilment (Internet, biblioteca, hemeroteca...). **Els coneixements que es memoritzen per se, però que després no s’apliquen a cap altre aprenentatge, s’obliden fàcilment perquè no esdevenen significatius per a l’alumnat**. Per tant, cal triar bé aquells coneixements que han de ser objecte d’estudi (i d’avaluació). Per exemple, memoritzant només la llista dels 50 estats dels EUA no es pot entendre la complexitat i diversitat d’aquest país; en canvi, cal que compreguin que hi ha diferències entre els estats de les costes atlàntica i pacífica i els estats del centre i, per aquest motiu, cal que sàpiguen situar alguns dels més representatius.

Normalment, aquests tipus de continguts van acompanyats dels marcs teòrics que són a la base de la construcció del coneixement social, i que possibiliten justament interpretar els fets i fenòmens socials que s’estan estudiant. Seguint amb l’exemple anterior, l’alumnat hauria d’aprendre a analitzar i interpretar els models de vida presents als Estats Units des de diferents perspectives: ideològiques, culturals, econòmiques, socials, polítiques, religioses, etc.

Quelcom semblant succeeix amb els continguts procedimentals, que només s’aprenen quan l’alumnat els atribueix significat i quan es capaç d’utilitzar-los en situacions diverses sobre objectes que són de caràcter conceptual. Es tracta de continguts relacionats amb l’aprenentatge dels processos, tècniques i procediments propis de la metodologia de treball de les ciències socials, que s’han de treballar sempre, però que tenen graus de dificultat diferent que permeten fer una gradació a l’hora de programar-los. Una lectura detallada del bloc comú de cada curs de l’ESO permet veure aquesta gradació cap a una complexitat creixent dels procediments. La cerca i contrast d’informacions estadístiques, gràfics i mapes hauria de permetre obtenir informacions bàsiques per analitzar els models de vida de l’exemple anterior.

Finalment, **darrere de l’aprenentatge de qualsevol coneixement i de la seva aplicació hi ha continguts de valors i actituds que es relacionen de forma directa amb la competència d’aprendre a aprendre i amb la competència d’autonomia i iniciativa personal**. També en aquest cas, els continguts que s’han definit com a comuns per a tota l’etapa i per a cada curs de l’ESO, pel que fa a la matèria de ciències socials, permeten fer una gradació cap a una progressiva adquisició d’aquests valors. Segons l’exemple anterior, caldria analitzar com determinats models de vida envaeixen la nostra quotidianitat a partir de la imposició de diferents patrons estètics, de consum, de mobilitat o d’hàbits alimentaris, sense que hi reflexionem ni ens ho qüestionem.

Una programació del currículum per competències no implica, doncs, deixar de banda cap d’aquests sabers, però sí que suposa una selecció d’aquells que siguin realment significatius i funcionals per seguir aprenent, per donar resposta a situacions i problemes reals o propers a la realitat, en un procés personal en el qual l’alumnat ha d’adquirir progressiva autonomia per saber utilitzar correctament els coneixements en

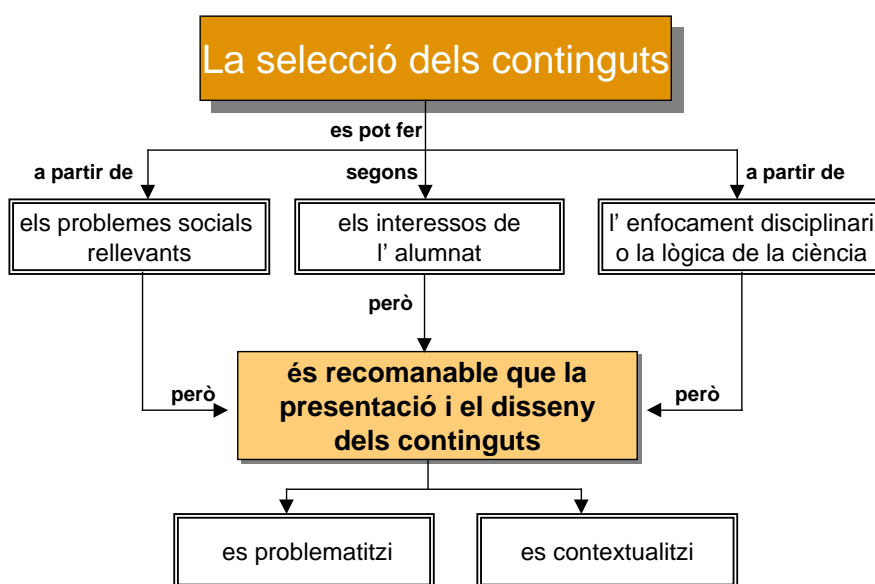
els moments adients i amb les finalitats adequades. Cal seleccionar, doncs, aquells continguts que siguin rellevants per a aquesta finalitat. El criteri habitual per seleccionar continguts ha estat seguir la lògica de la disciplina, és a dir, l'enfocament disciplinari, però també cal tenir en compte els interessos de l'alumnat, o bé centrar-se en els problemes que es consideren socialment rellevants.

Qualsevol d'aquests criteris hauria de permetre seleccionar els continguts proposats en el currículum i, de fet, el més recomanable és anar-los combinant al llarg d'un curs i de l'etapa però, sigui quin sigui el criteri, és recomanable que la presentació i el disseny didàctic respongui a una estructura "problemàtica", és a dir, que es plantegi com un problema, una pregunta, un dubte o una hipòtesi a resoldre (vegeu quadre 2). S'ha demostrat que, per afavorir l'aprenentatge, és preferible plantejar interrogants que motivin i interessin que no pas presentar únicament informacions, dades i explicacions tancades.

Es tracta, doncs, d'**aplicar el coneixement en situacions reals i quotidianes**, que orienti i fomenti la presa de decisions i desenvolupi millor les competències per comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, convida i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora, ja que integren coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades.

Aquests sabers funcionals s'orienten cap a un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i compromesa a contribuir en la seva millora. Globalment suposen utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per triar i prendre decisions, i exercir activament i responsable els drets i deures de la ciutadania. Aquest desplaçament de l'èmfasi des dels sabers científics *per se* als aprenentatges funcionals –és a dir, que puguin ser aplicats en la vida real- té implicacions metodològiques que suposen canvis en el rol del docent i de l'alumnat.

Quadre 2. Criteris per a la selecció dels continguts



2.2.1. L'enfocament disciplinari

El criteri més habitual per seleccionar continguts sol ser *l'enfocament disciplinari*, és a dir, que la tria dels continguts es fa d'acord amb la lògica de la ciència o de les investigacions que s'estan duent a terme pels científics socials. En aquest cas, la informació sol estar força estructurada i és de fàcil accés, perquè normalment està recollida als llibres de text i manuals, però no s'ha de confondre la disciplina acadèmica amb l'ensenyament i aprenentatge dels continguts disciplinaris.

Cal tenir en compte que moltes situacions que els experts en ciències socials proposen com a susceptibles de ser interpretades i analitzades des de la lògica acadèmica, no són rellevants per a l'alumnat ni li generen d'entrada cap interès. S'haurien d'evitar, per tant, els problemes o preguntes que no generin un dubte real entre els que aprenen, malgrat que puguin tenir un interès per al docent. Per exemple, es pot treballar el tema de la Grècia clàssica des d'un enfocament tradicional, a partir d'informacions que identifiquin les característiques de la civilització i del sistema polític, econòmic o social que es va desenvolupar. En canvi, una altra forma de presentar l'estudi d'aquests temes és a través de la **problematització**: per què els grecs van arribar a les costes de l'Empordà? De què en som deutors? Quina ha estat la seva herència? Un altre exemple podria ser la descripció de l'efecte hivernacle, les seves causes i les conseqüències que té per a la vida a la Terra. En aquest cas, també podem plantejar una sèrie de qüestions inicials: per què les geleres de les muntanyes estan retrocedint? Què fa que els icebergs estiguin reduint el seu volum?

L'enfocament disciplinari com a criteri per seleccionar els continguts d'aprenentatge s'ha de combinar, doncs, amb altres criteris que tinguin més en compte la lògica de qui aprèn.

2.2.2. Els interessos de l'alumnat

El criteri que té en compte *els interessos de l'alumnat* se centra en la tria d'aquells continguts que el puguin motivar i interessar amb l'objectiu d'aconseguir la seva atenció per propiciar i afavorir l'aprenentatge. En algunes ocasions, és el mateix alumnat qui pot proposar els continguts a treballar.

L'avantatge que té aquest criteri és que es basa en les **motivacions de l'alumnat** i això afavoreix la seva **implicació en el propi aprenentatge** i el gaudi del plaer d'aprendre. No s'ha de confondre, però, amb un ensenyament que tingui una finalitat exclusivament lúdica. El repte per als docents és que genera més feina, donat que en poc temps han de buscar i preparar materials. Hi ha molts temes que poden interessar l'alumnat, ja que diàriament viuen experiències que es podrien vincular amb les ciències socials: una pel·lícula a la televisió, un videojoc, una situació quotidiana al carrer, una conversa en el casal, etc. Només cal conèixer quin és el seu entorn més proper, quines són les seves problemàtiques quotidianes i anar estirant fils.

Hem de tenir en compte que les realitats socials i culturals de l'alumnat poden ser diverses; el que és familiar per a uns, els és desconegut als altres. No hem de partir de la base que tot l'alumnat té els mateixos referents ni les mateixes identitats. **Tenir en compte els interessos diversos de l'alumnat ens obliga a incloure exemples i contextos educatius que els siguin significatius** i, especialment en el cas de l'alumnat nouvingut, els puguin ajudar a la construcció de nous aprenentatges des dels esquemes que ja posseeixen. També ens trobem amb temes que, d'entrada, no són de l'interès de l'alumnat, però que si es plantegen com a desafiaments, s'hi aconsegueix la seva implicació.

2.2.3. Els conceptes clau de les ciències socials

Els coneixements bàsics i fonamentals de cada bloc es poden seleccionar també a partir de conceptes socials clau com, per exemple: identitat-alteritat, diferenciació, racionalitat-irracionalitat, organització social, canvi-continuitat, creences i valors, i interrelació, que poden esdevenir organitzadors del currículum. Aquests coneixements, a més, s'haurien de presentar a partir de problemes socials rellevants, situacions-problema o de la problematització dels continguts (vegeu apartat 2.2.4). Són conceptes d'un gran valor interdisciplinari, que es poden aplicar a qualsevol tema de les ciències socials i ajuden a triar allò realment rellevant.

En el quadre 3 s'exposen aquests set conceptes clau per vertebrar els continguts de la matèria i en el quadre 4 es presenta un exemple pràctic.

Quadre 3. Una proposta de marc interpretatiu: els conceptes socials clau



Quadre 4. Exemple pràctic. L'estudi de la ciutat a partir dels conceptes socials clau



2.2.4. La rellevància dels contextos en l'aprenentatge i la seva selecció

Quan es parla de selecció de continguts d'aprenentatge sovint es creu que es tracta que l'alumnat tingui una bona informació sobre el tema escollit. Els continguts o temes s'han d'entendre més aviat com un mitjà perquè l'alumnat aprengui els models i idees teòriques abstractes, que no pas perquè acumuli informació. Per tal que l'alumnat percebi que allò que l'escola promou té sentit i li pot ser útil -ja sigui en l'àmbit personal, professional o com a ciutadans i ciutadanes-, **és important que els nous coneixements parteixin de l'anàlisi de situacions que tinguin una rellevància des de la perspectiva dels problemes socials**, des de les ciències socials i des de la lògica de l'alumnat. Això exigeix seleccionar aquelles situacions, problemes, realitats o contextos amb molta cura, tant per les possibilitats que ofereixen per a la construcció d'uns coneixements socials significatius, bàsics, generals i aplicables a la interpretació de moltes situacions diferents, com per les actuacions i valors que poden ajudar a fonamentar-los des d'una vessant racional.

Ja s'ha dit que els continguts curriculars tenen un plantejament molt genèric, que no es prescriu la quantitat de coneixements factuais, sinó que en molts casos es deixa en mans dels docents la selecció dels temes rellevants. **Aquests contextos o problemes socials s'han de referir a aquelles situacions, reals o simulades, on es poden aplicar els coneixements adquirits.** Les situacions que es triïn han de ser realment significatives per a l'alumnat i han d'estar vinculades amb la disciplina, ja que l'alumnat haurà de fer ús dels sabers de la disciplina, però també altres sabers adquirits des d'altres disciplines o metadisciplinàries.

Aquest aprenentatge per contextos ha de permetre apropar l'alumnat al coneixement del món que l'envolta i preparar-lo per a la vida activa, tot creant escenaris i oportunitats per aprendre. El seu propòsit és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida quotidiana de manera reflexiva,

crítica i activa per millorar la societat. Es tracta d'aprendre a analitzar i valorar evidències i prendre decisions amb raons pròpies del coneixement social. Entre els continguts susceptibles de ser utilitzats en l'ensenyament i aprenentatge basat en problemes socials rellevants estan els valors democràtics com la llibertat, la igualtat, l'equitat, la justícia i la solidaritat. Es considera que **un enfocament contextual, centrat en problemes socials, pot ajudar l'alumnat a resoldre problemes quotidians de les seves vides i desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials**, és a dir, afavoreix i permet el desenvolupament d'una consciència crítica ciutadana. Aquests contextos poden referir-se a problemes del passat, del present i del futur, i poden centrar-se en fets, valors i creences. La seva anàlisi suposa el desenvolupament d'habilitats com reconèixer, examinar, avaluar i valorar diferents punts de vista sobre un problema concret. L'aprenentatge basat en problemes o situacions del context hauria de:

- a) Vetllar per la qualitat dels problemes, l'aprofundiment del coneixement i per la comprensió, i no tan sols per la memorització.
- b) Relacionar el problema amb alguna disciplina o amb algun plantejament interdisciplinari, per garantir la construcció d'un coneixement sòlid i real, i no merament anecdòtic.
- c) Proposar l'estudi de situacions que suposin un repte, i que posin l'alumnat en situació de preguntar, raonar, interrogar-se, presentar evidències i arguments.

La selecció dels temes o problemes socials hauria de complir aquestes premisses:

- Ser rellevant des de les diverses ciències que estudien els continguts socials.
- Estar vinculada a les experiències dels processos d'aprenentatge de l'alumnat, de manera que els conceptes socials puguin ser capaços d'estructurar i generar coneixement social.
- Ser útil en la pràctica per assolir els objectius del currículum.
- Permetre un procés d'interrelació i complexitat creixent per reconstruir progressivament la comprensió científica de la societat.
- Ser socialment rellevant, és a dir, ha de generar debat social, ha de ser un problema sentit com a tal per un col·lectiu important. No pot ser una anècdota o un problema irrellevant.
- Permetre la comparació de situacions similars en diferents realitats territorials i s'ha d'evitar plantejaments excessivament localistes.

Es podria afirmar que **l'aprenentatge a partir de problemes socials rellevants pot constituir un espai de formació del pensament social**, ja que propicia la discussió argumentada de situacions, idees i accions humanes que es donen en un temps i en un lloc determinat. Aquest enfocament utilitza les qüestions públiques i actuals per posar l'èmfasi en els problemes que generen certa controvèrsia i debat. La finalitat és ajudar l'alumnat a desenvolupar les habilitats intel·lectuals i els comportaments necessaris per viure en societat, tot buscant l'equilibri entre una perspectiva utilitarista i funcional indispensable per a la integració social, i una perspectiva cultural crítica per ser autònom i pensar en com transformar el món per millorar-lo. Es tracta d'ensenyar l'alumnat a pensar i reflexionar sobre la societat actual perquè puguin identificar-se i definir-se com a membres, és a dir, com a ciutadans i ciutadanes. Per exemple, quan

s'estudia la democràcia atenesa, es pot reflexionar sobre el paper i rol dels ciutadans en relació amb les democràcies actuals. O bé, quan s'identifiquen els factors bàsics del clima a Catalunya, es poden relacionar amb l'actual model de desenvolupament, la despesa d'aigua i les mesures d'estalvi.

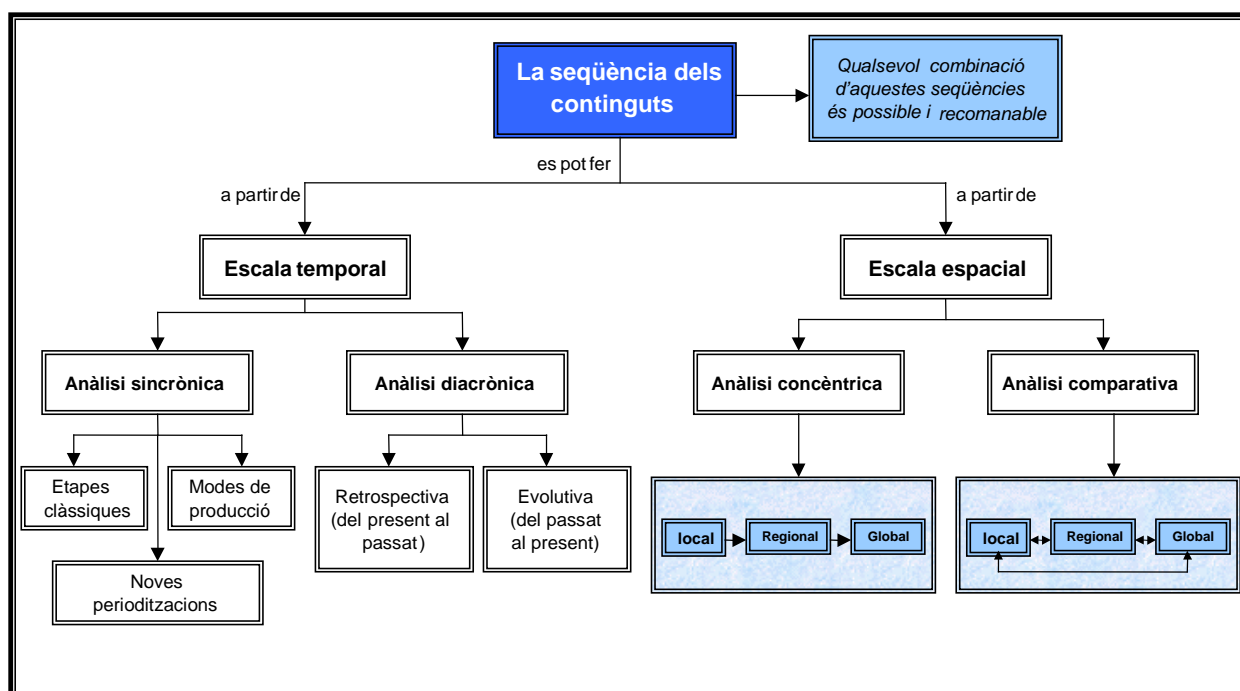
2.3. Propostes de seqüenciació

Un cop seleccionats els continguts que s'han de treballar, cal decidir com se seqüenciaran, presentaran, desenvoluparan i estructuraran per afavorir i facilitar l'aprenentatge, ja que **la proposta curricular no obliga a una determinada seqüència**, sinó que els blocs de contingut es poden impartir en un ordre diferent del proposat. Els equips docents/departaments hauran de decidir la seqüenciació més adient als seus objectius i més favorable per establir relacions entre matèries i, a partir d'aquí, dissenyar les unitats didàctiques i pensar les estratègies metodològiques.

Des de les ciències socials hi ha fonamentalment dos criteris a seguir: la seqüència es pot establir tenint com a eix el **temps** (escala temporal) o l'**espai** (escala espacial). Qualsevol de les dues és molt potent i, segurament, l'una és més adient per a un tipus de contingut que l'altra, però la situació ideal seria combinar-les al llarg de l'escolaritat per garantir l'aprenentatge dels continguts des de cadascuna d'elles.

El quadre 5 mostra la seqüenciació dels continguts a partir de les escales temporal i espacial.

Quadre 5. La seqüència dels continguts



Si el criteri per seqüenciar el contingut és l'*escala temporal*, cal tenir en compte que l'anàlisi pot ser de dos tipus: sincrònica o diacrònica.

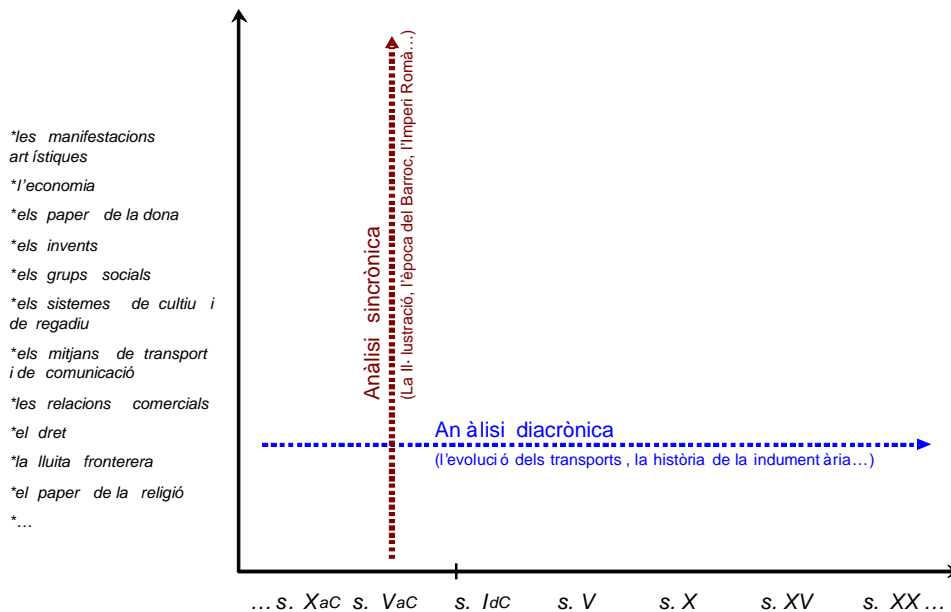
La presentació dels continguts històrics en el currículum segueix bàsicament una seqüència temporal evolutiva però, com hem dit, aquesta presentació dels blocs de

continguts no obliga a una determinada seqüència. Es pot optar per seqüenciar els continguts, o una part d'ells, si convé, d'acord amb altres tipus d'anàlisi temporal.

Quan és **sincrònica**, vol dir que la variable fixa és el temps i, per tant, l'anàlisi que es fa gira al voltant d'una data o d'un període per tal de valorar la major part dels aspectes que donen simultàniament. Aquesta és l'anàlisi habitual que es fa quan s'estudia una època (el neolític, el Renaixement, la Il·lustració...), o un període (La Revolució Francesa, la Revolució Industrial, La Revolució Russa...). En aquesta anàlisi, es poden tenir en compte diversos criteris de periodització. Si s'utilitzen les etapes "clàssiques", normalment respon a una visió fonamentalment eurocèntrica (paleolític, neolític, història antiga, medieval...). Però també es poden utilitzar altres perioditzacions que poden adequar-se millor a la realitat pròpia de cada cultura/civilització/societat com podrien ser: etapa pre-agrària, agrària, industrial i post-industrial, tot i que és una visió feta des del món occidental.

Quan la variable fixa és un aspecte i s'analitzen els canvis i les continuïtats al llarg del temps, aleshores es diu que es realitza una anàlisi **diacrònica**, perquè l'eix és un tema en concret i el que s'analitza és la seva evolució al llarg del temps. Alguns exemples podrien ser: la història del transport, de la indumentària, de l'alimentació, de la condició de les dones, o també la història de l'art, l'evolució dels règims polítics, de l'economia o de la població, per citar alguns exemples diacrònics molt coneguts i utilitzats (vegeu quadre 6).

Quadre 6. L'escala temporal



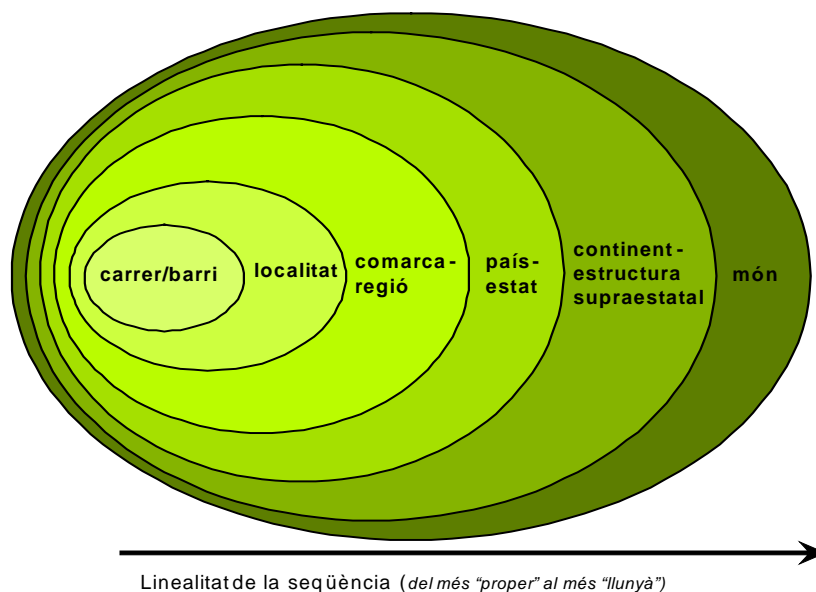
Aquesta anàlisi pot tenir una doble direccionalitat: del present al passat (retrospectiva) o del passat al present (evolutiva). La més habitual és la darrera, ja que la tendència és sempre començar pel més antic i anar avançant en el temps. Però, cal tenir en compte que també es pot fer a l'inrevés si l'objectiu és buscar els orígens; per tant, es pot remuntar només fins a aquell moment, sense anar-hi més enllà quan la finalitat sigui trobar les proves o pistes explicatives d'una situació, conflicte o problema present.

Amb l'anàlisi retrospectiva es posa l'èmfasi en les aportacions que la història pot fer en l'estudi dels problemes socials rellevants, ja que permet l'estudi dels orígens i de les causes dels conflictes. Alguns exemples d'anàlisi diacrònica evolutiva podrien ser: l'evolució de la UE: des de la CECA a l'actualitat; o el procés d'industrialització: des del vapor a les energies alternatives. Alguns exemples d'anàlisi retrospectiva serien els que analitzen la situació actual i busquen en el passat les raons explicatives, com ara, el sufragi universal: la consecució del vot de la dona, els actuals processos migratoris de la humanitat, o qualsevol problema social rellevant, com els conflictes bèl·lics, el canvi climàtic, els sinistres a les carreteres o el racisme.

Si el criteri és l'espacial, és a dir, que l'anàlisi es faci tenint com a eix central i fix un territori o un espai, aquesta anàlisi pot ser de dos tipus: concèntrica o comparativa (vegeu quadre 7). En el currículum prescriptiu s'ha pretès un equilibri d'escales que faciliti a l'alumnat el pas d'una escala a una altra, si bé la tendència més habitual a les aules és la concèntrica, ja que es tendeix a començar per allò més proper a l'alumnat i es va reculant en el temps. Així, es comença pel barri, la localitat o la comarca i s'acaba amb el país o el continent. Aquesta anàlisi també és la que predomina en la seqüència de les etapes educatives, ja que es tendeix a començar per allò més proper i acabar per allò més llunyà.

Cal tenir en compte, però, que **“prop” i “lluny” són dos conceptes que han alterat el seu significat**, perquè les distàncies es mesuren de forma diferent, ja que les persones tenen percepcions espacials diferents d'acord amb les pròpies vivències. D'altra banda, els mitjans de comunicació ens apropen una sèrie de fets, llocs i persones, aparentment allunyats en l'espai. Per tot això, és recomanable tendir cap a altres maneres d'organitzar o seqüenciar els continguts, que siguin més enriquidores i que garanteixin una major diversitat d'anàlisis, segons les temàtiques, els contextos socials i l'alumnat.

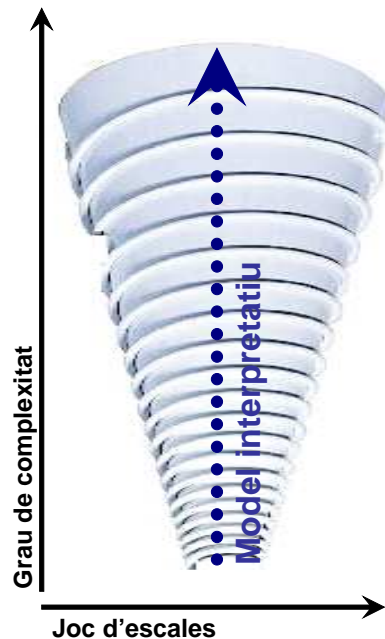
Quadre 7. L'anàlisi concèntrica



Per aquest motiu, cal considerar la possibilitat de fer anàlisis comparatives, en què la linealitat de la seqüència no és única, sinó que es pot variar en funció de les necessitats i dels interessos. Es podria dir que podem canviar de *zoom* o d'enfocament sempre que sigui útil. Per tant, no cal analitzar-ho tot des de la mateixa òptica, ens podem apropar o ens podem allunyar, sense perdre la perspectiva. El joc d'escala espacial és fonamental per afavorir la comparació i l'anàlisi. L'escala s'haurà de triar segons el tema i cal que s'adeqüi a la temàtica triada, que no cal enquadrar en una única (la localitat, la regió, el continent...), sinó que és recomanable anar variant i combinant el joc d'escala al llarg d'un mateix curs i sobretot al llarg de l'escolaritat.

L'anàlisi comparativa afavoreix un currículum en espiral, que tendeix a anar repetint els diferents models interpretatius al llarg del curs i de manera progressiva i amb un nivell major de complexitat. Un exemple d'aquest fet podria ser l'anàlisi dels processos migratoris, o de la mobilitat. No cal començar per analitzar primer la localitat i després Catalunya, Europa i el món, sinó que podem comparar quines són les causes i conseqüències de les migracions a Catalunya i a un país emissor i després analitzar el fenomen migratori a Europa i a l'Àfrica i, finalment, aprofundir amb un estudi de cas de la pròpia localitat. També es pot analitzar la mobilitat de les persones a escala mundial, regional i local i establir-ne diferències i similituds (vegeu quadre 8).

Quadre 8. L'anàlisi comparativa que afavoreix el currículum en espiral



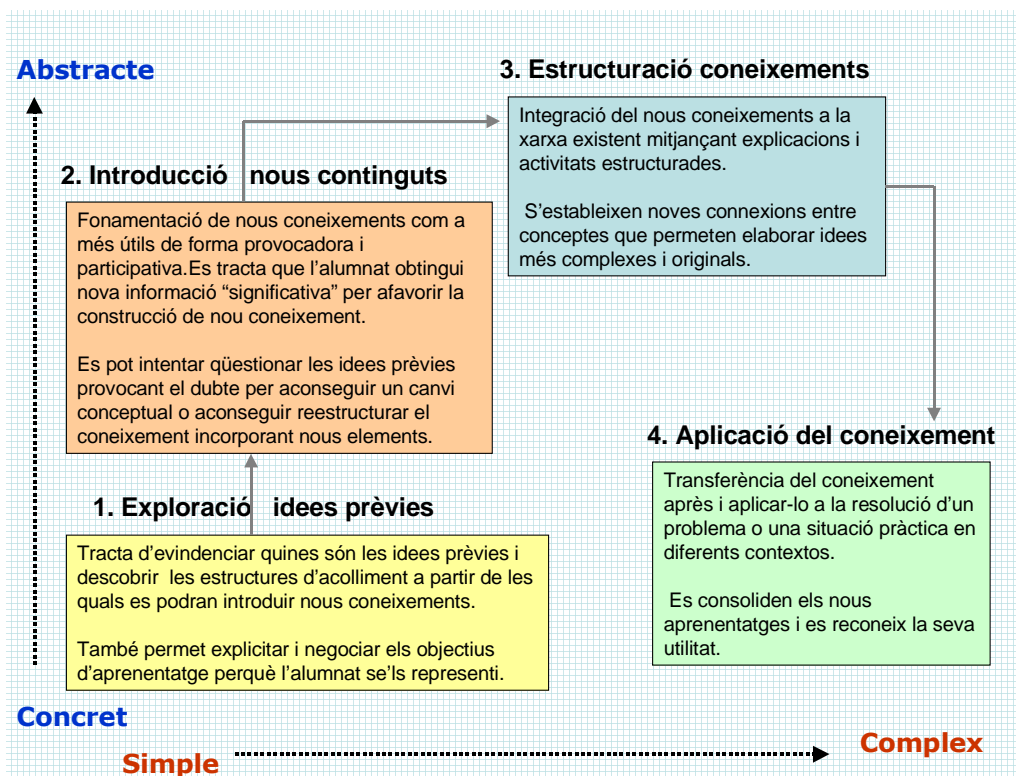
3. Estratègies metodològiques per a l'aprenentatge per competències

En aplicar el nou currículum, cal tenir en compte les novetats que incorpora, així com les diferents metodologies i l'organització social de l'aprenentatge i el paper que ha de jugar l'avaluació com a reguladora de tot el procés.

El currículum té com a principal novetat el fet de situar com a eix de tot el procés educatiu les competències que l'alumnat necessitarà per desenvolupar les seves funcions en la societat, en la vida activa i per resoldre problemes i situacions amb què es trobarà al llarg de tota la seva vida. En conseqüència, **el professorat ha de seleccionar les estratègies necessàries perquè l'alumnat aprengui a utilitzar els recursos pertinents, els coneixements, habilitats i actituds, d'una manera flexible, adequada i en tota la seva complexitat, en contextos i situacions canviants i diversos**. Però, si volem que realment l'alumnat desenvolupi aquestes competències, caldrà una coordinació eficaç, que superi la simple informació sobre els continguts dels diferents àmbits i que faci possible que l'alumnat relacioni els aprenentatges realitzats en les diferents matèries curriculars:

- posant-se d'acord en la metodologia que entre tots es treballarà (molt especialment en allò que fa referència a les tècniques i estratègies d'aprenentatge i de recerca);
- treballant articuladament les habilitats comunicatives, els diferents tipus de textos i habilitats cognitivolingüístiques (descriure, narrar, explicar, justificar...); els diferents procediments matemàtics i els diferents continguts que fan referència a aspectes culturals i artístics;
- acordant l'avaluació que es farà i com es tindran en compte els aspectes transversals.

Atès que, segons el que s'acaba de dir, **aprendre no és la simple adquisició de coneixements, sinó el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar-los**, és molt important prendre com a punt de partida, d'una banda, els coneixements que ja té l'alumnat i, d'una altra, fer referència a dubtes i problemes rellevants, i a situacions que tinguin, personalment i socialment, sentit per a qui aprèn. L'aprenentatge es definirà per la seva potencialitat per promoure la construcció de nous coneixements i d'altres recursos necessaris per actuar de manera reflexiva. Cal fer evolucionar el pensament de l'alumnat des de les seves concepcions inicials cap a idees, models i teories explicatives de la realitat que ajudin a solucionar situacions problemàtiques. Aquest procés no solament ha de tenir com a fita el coneixement científic, sinó que ha de contemplar les implicacions tecnològiques, sanitàries, mediambientals, socials i comunicatives. Per aconseguir-ho, cal tenir molt en compte el procés d'ensenyament i aprenentatge que cal seguir de manera que, partint del més simple i concret, es vagi cap al més complex i abstracte, seguint les fases que tenen en compte la lògica de qui aprèn, com es pot veure al quadre 9:

Quadre 9. Fases d'ensenyament i aprenentatge


Font: JORBA, J. i CASELLES, E. (1996) *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB.

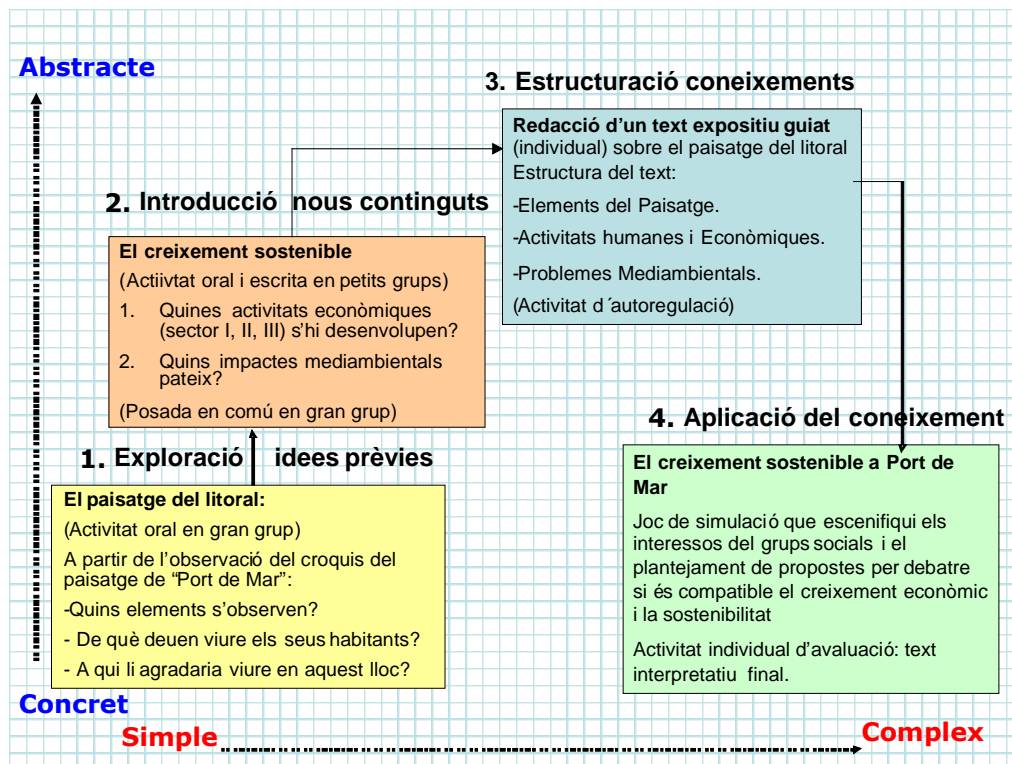
En les diferents fases del procés d'ensenyament i aprenentatge, és important fer que l'alumnat sigui conscient de com està aprenent: aprendre a aprendre és la base per desenvolupar la competència d'aprendre al llarg de tota la vida. Per tant, cal preveure i donar el temps necessari com a part integrant de la seqüència didàctica, perquè l'alumnat reflexioni sobre el que s'ha fet i el que resta encara per comprendre, o com organitzar i sistematitzar tot el que s'ha après, o com solucionar les dificultats i els dubtes plantejats. En l'aprenentatge, però, també és fonamental desenvolupar actituds favorables respecte a l'estudi i donar la possibilitat que l'alumnat descobreixi el gaudi que representa poder comprendre els fenòmens, fer prediccions i resoldre els problemes o dubtes que genera l'observació de la realitat. Tanmateix, per arribar a experimentar aquest plaer, necessita d'un acompanyament per superar els moments de desànim, i per trobar sentit a les activitats que se li proposen de realitzar.

La contribució de les ciències socials a l'adquisició de les competències bàsiques consisteix a desenvolupar la capacitat d'aplicar els coneixements geogràfics i històrics a l'explicació de fets i fenòmens socials i a la resolució de problemes, per saber actuar i viure en societat. Per això, els mètodes i estratègies més adequats han d'estar basats en la cooperació, interacció i participació de l'alumnat, que li permeti afrontar i resoldre situacions diverses de manera autònoma i cooperativa, desenvolupar capacitats pròpies del pensament social i crític, i adquirir habilitats socials i de comunicació.

Les estratègies i metodologies han de ser diversificades i es poden seleccionar a partir de les fases de la seqüència didàctica que tenen en compte la lògica de qui aprèn. Aquesta seqüència, normalment, consta d'una fase inicial on s'expliciten

els objectius didàctics, d'una fase d'introducció i estructuració dels coneixements que s'estan adquirint i d'una fase d'aplicació del que s'ha après (vegeu quadre 10).

Quadre 10. Fases d'ensenyament i aprenentatge aplicades a un exemple concret: el creixement sostenible



El punt de partida consisteix a evidenciar quines són les idees prèvies a partir de les quals serà possible connectar nous coneixements. El diàleg obert o dirigit sobre un aspecte conegut o proper a l'alumnat del tema a tractar és una bona estratègia per aconseguir posar de manifest què se'n sap, què no se'n sap, què s'ha après per l'experiència i què ens interessa convertir en coneixement científic. La conversa pot girar al voltant d'una notícia de l'actualitat, d'un fet conegut o viscut, d'una imatge o d'uns testimonis reals sobre algun fet, que doni peu a parlar del tema de forma que l'alumnat no en resti indiferent. El quadre 11 exemplifica una pràctica, que també pot ser utilitzada com a activitat d'avaluació inicial, dins el bloc de continguts *Transformacions i desequilibris en el món actual*, de 3r d'ESO. Es tracta que l'alumnat llegeixi els testimonis escrits de diverses persones i respongui, oralment o per escrit, en petits grups, les qüestions plantejades, que tenen com a objectiu orientar-lo sobre alguns dels conceptes que s'aniran treballant al llarg de la unitat: emigrant/immigrant; migracions externes/internes; migracions estacionals/definitives; causes i conseqüències de les migracions, etc. Cada grup posarà en comú les seves conclusions en el grup gran i el professorat aprofitarà per avançar alguns dels conceptes de la unitat i motivar l'alumnat per a les properes sessions. L'activitat obligarà l'alumnat a verbalitzar el que sap o creu saber sobre la matèria. En acabar la unitat, pot ser interessant recordar la pertinència d'aquests preconceptes perquè l'alumnat vegi el que ha après.

Quadre 11. Exemple de diàleg dirigit per introduir nous coneixements

TESTIMONIS DE PERSONES QUE HAN EMIGRAT
“Emigré porque mi marido trabajaba en el campo y yo tenía cuatro hijos y no quería que fueran tan esclavos como era el padre [...]. Primero se vino mi marido a buscar trabajo y después me vine yo con los niños”. (Sinforosa R.)
“Vam emigrar perquè als anys seixanta l'única forma de viure millor i fugir de la pobresa era sortir d'Andalusia perquè no hi havia suficient treball per a totes les persones”. (Antonio G.)
“Allí, en Extremadura, en Retamal, había mucho miedo. Tres o cuatro personas eran las que disponían de las tierras y el resto del pueblo tenía que trabajar para ellas y, por lo tanto, no había medios”. (Paquita M.)
“Mi padre vino en patera, como la mayoría de gente. Pagó para venir [...]. Poco a poco nos hizo a nosotros los papeles y todos pudimos venir aquí. Tardamos unos cuatro años para venir aquí. Yo vine en barco y después [al llegar a España] nos trajo mi padre en coche”. (Naima J.)
“El meu pare va fugir de Barcelona a França a causa de la guerra acompanyant un capità del qual n'era el xofer. I aleshores, en acomiadar-se de casa meva, la meva mare li va dir que ella també se n'anava amb ell. I va agafar dos fills i una manta i va marxar amb ell [...] I en arribar a la frontera, separaven els homes de les dones. I la meva mare amb els seus dos fills va estar en un camp de concentració durant més d'un any, [...] fins que el meu pare va poder situar-se i la va reclamar”. (M. Pilar C.)
“Nací el 2 de agosto de 1937 en Santa Coloma de Gramenet. Con doce años emigré con mi familia a Argentina, fuimos en barco y tardamos veinte días [...]. Cuando llegamos a Argentina mis padres se instalaron y empezamos con la escuela y una nueva vida para mi y para mis hermanos [...]. Ahora tengo 64 años y volví a España hace tres meses. El motivo es que en Argentina la situación está muy mal, [...] lamentablemente tenemos que retornar aquí para ver si podemos seguir viviendo dignamente”. (Angelina A.)
“Mi padre iba a Francia a [recolectar] la uva, la remolacha, la manzana; él se iba mucho en septiembre, cada año se iba un mes”. (Rosario C.)
“Emigré después de la “mili”, con 23 años. Me fui a Alemania para probar. Si ganaba más dinero en Alemania, pues me fui a Alemania [...], lo que se ganaba aquí era una miseria. Al irnos de España ya llevábamos un contrato de trabajo de un año. No vivíamos en la ciudad, estábamos en un vivero, trabajábamos en jardinería [...]. Te cuesta un poco adaptarte, sobre todo cuando tienes que hablar un idioma que no conoces” (Miguel Angel Z.)

Activitats per a l'alumnat: qüestions per orientar el diàleg dins el petit grup

- Es poden deduir els països on van emigrar els testimonis, els llocs de procedència i l'època?
- Per quines causes va emigrar cada un dels testimonis? Agrupeu els motius en diferents categories segons les causes.
- En quins casos es tracta de migracions estacionals o de migracions de llarga durada o, fins i tot, definitives?
- Compareu els testimonis entre sí: es donen coincidències, independentment del lloc i l'època de la migració? Traieu-ne les vostres conclusions.

[FONT: ARREY, F., FERRANDO, E.; OJUEL, M., *Badalona, un segle de ciutat. La immigració*. Badalona: Museu de Badalona, 2004]

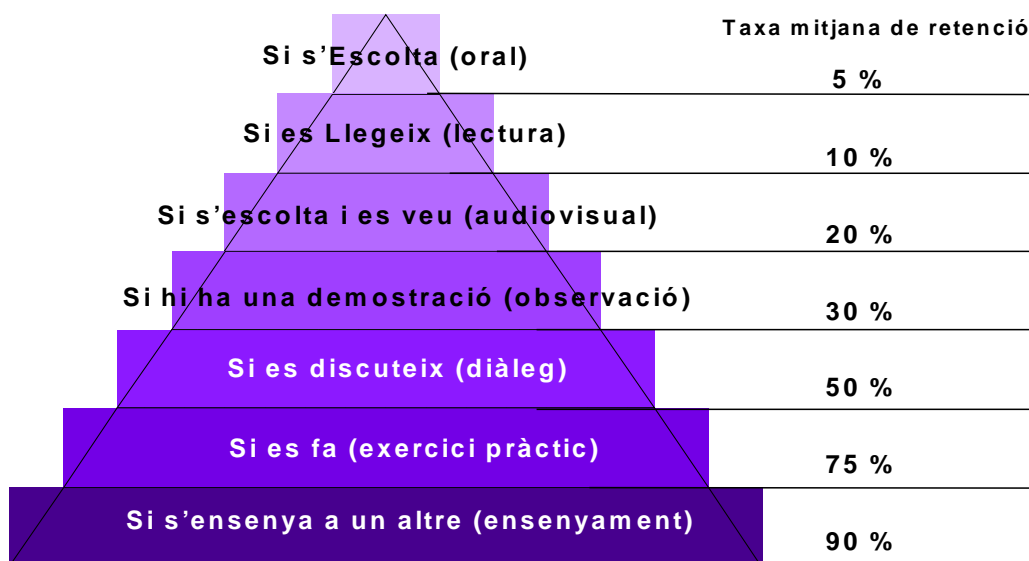
Durant la fase d'introducció de nous coneixements que connectin amb allò que l'alumnat sap se solen utilitzar mètodes expositius i activitats escrites. Però les explicacions del professorat, si no van acompanyades d'un suport textual o audiovisual, tenen un percentatge baix de retenció de la informació (vegeu quadre 12). En tot cas, la seva eficàcia dependrà, d'una banda, de les habilitats comunicatives del professorat i de la seva capacitat d'estructuració del discurs i, d'altra, del grau d'atenció de l'alumnat, de disposar d'estructures d'acolliment o dels coneixements previs necessaris per comprendre i integrar la nova informació. Tanmateix, cal assegurar també que els alumnes disposen d'estratègies d'esquematització o presa d'apuntes per obtenir informació que tingui sentit per a ells. És recomanable també esperonar la participació de l'alumnat i construir un discurs compartit a partir de les preguntes, dubtes, exemples i anècdotes que aquest pugui aportar, més que no pas donar totes les respostes en la primera sessió.

En la fase d'estructuració dels coneixements, les estratègies més adequades per sistematitzar la informació poden ser: l'elaboració de mapes conceptuals, textos expositius, exposicions orals amb suports audiovisuals, murals, estructuració i reelaboració d'apuntes amb el suport de materials de consulta, dietaris, etc.

La fase d'aplicació dels coneixements esdevé fonamental per al desenvolupament de les competències, ja que es tracta de transferir el coneixement après a la resolució de situacions pràctiques i en contextos diferents. Aquest aspecte del procés d'ensenyament i aprenentatge és el que prepararà l'alumnat, com a futur professional per a resoldre situacions noves i en canvi constant. En aquesta fase d'aplicació, són molt adequats els mètodes interactius basats en la cooperació entre iguals que tracten els continguts en forma de problemes, o la resolució de casos a través de la realització de projectes o petites investigacions, o bé la síntesi dels conceptes apresos per crear nous coneixements (vegeu-ne un exemple al quadre 15).

Quadre 12. Percentatge estimat de retenció d'informació i de grau d'aprenentatge segons les metodologies que s'utilitzen en l'ensenyament

Retenció d'informació



Font: National Training Laboratories Institute Bethel, Maine, USA

Si bé no existeix una metodologia única per a l'ensenyament per competències, és evident que el mètode transmissiu convencional és el que ofereix menys resultats si s'empra com a única metodologia. En canvi, és aconsellable enriquir la pràctica educativa amb **mètodes d'ensenyament globalitzadors** que fomenten la interacció en les diverses fases del procés i aquells que estimulen el pensament crític, la participació i, en definitiva, l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica, entre d'altres: l'aprenentatge basat en problemes; l'aprenentatge per projectes o tasques; l'aprenentatge centrat en la realització de recerques; els mètodes d'estudi de casos; l'aprenentatge a partir de la simulació de situacions; o l'aprenentatge-servei, entre d'altres.

No es tracta de “fer per fer”, sinó d'incorporar metodologies actives dins una seqüència didàctica estructurada. L'ús d'aquests mètodes sense uns objectius d'aprenentatge clars no condueix per si sol al desenvolupament de les competències. També cal diversificar la gestió de l'aula, per tal de combinar el treball individual amb el treball per parelles i en grup cooperatiu i, fins i tot, en ocasions, atorgar tasques diferents a realitzar a determinats alumnes o grups d'alumnes per arribar als mateixos objectius.

Els diferents mètodes triats hauran de fer possible que:

- a) es puguin afrontar i resoldre de manera autònoma i cooperativa les situacions educatives que es plantegin;
- b) es desenvolupin capacitats pròpies del pensament crític (valorar idees i punts de vista diferents, comprendre per actuar, prendre decisions raonadament, resoldre problemes valorant la pertinença de les diferents informacions...);
- c) es fomentin les habilitats socials i de comunicació per comprendre les raons d'altri, justificar els propis punts de vista i argumentar-los.

Quant a l'organització social de l'aprenentatge, cal tenir en compte la diversitat de formes de treball segons la tasca que es realitzi. **Cal combinar el treball en gran grup, en petit grup i el treball individual, per donar espai i temps per als estils de cadascú.** Cal plantejar i plantejar-se preguntes, resoldre dubtes i problemes buscant noves vies de solució i essent flexible i creatiu davant de les situacions imprevistes o noves. Solament així es podrà afavorir el creixement individual, ja que el treball col·lectiu afavoreix que es comparteixin concepcions, es discuteixin afirmacions, es qüestionin opinions, es donin arguments, s'aportin alternatives, es proposin experiments o se suggereixin nous reptes.

El treball en grup suposa organitzar les tasques dels seus membres i compartir els resultats de les aportacions de cadascú amb l'objectiu d'obtenir un resultat final a partir del contrast de punts de vista, la discussió i el consens. En la cooperació entre iguals els membres del grup es donen suport mutu: s'ajuda els altres i, alhora, millora i s'aprofundeix el propi aprenentatge, a banda de ser una bona estratègia per atendre la diversitat. En aquest sentit, les TIC, com veurem, proporcionen múltiples aplicacions per a l'aprenentatge individual i grupal.

També cal promoure entre l'alumnat l'establiment d'interrelacions entre els continguts de les diferents disciplines, de manera que el procés d'ensenyament sigui més eficient i, al mateix temps, tot el que es proposa fer i pensar tingui molt més sentit per als qui aprenen. Això només és possible si el professorat fa explícites aquestes relacions i

esperona l'alumnat a usar les estratègies apreses en altres matèries o contextos en la resolució de problemes que es donen en les ciències socials.

3.1. Orientacions i estratègies metodològiques

a) Enfocaments globalitzadors:

- **Aprenentatge basat en problemes (ABP)**

Es basa en el plantejament d'un tema a partir d'un cas o problema social rellevant per a les ciències socials i significatiu per a l'alumnat, normalment a través del treball cooperatiu en petit grup. No és un exercici d'aplicació després d'una explicació teòrica, sinó que es planteja una situació problematitzada i es busca el suport disciplinari per resoldre'l.

Característiques:

- Cal triar problemes socials rellevants relacionats amb el tema que es treballa.
- A l'inrevés dels mètodes tradicionals, primer es planteja el problema, llavors es busca la informació i finalment és resol.
- No totes les solucions són igual de vàlides.

Exemples i recursos sobre continguts de 3r d'ESO:

- El contingut "Anàlisi de les noves formes de producció d'aliments i del problema de la fam al món i les seves implicacions globals", es pot plantejar a partir la següent problemàtica: els aliments transgènics poden ser una solució al problema de la fam?
- El contingut "Presa de consciència del caràcter exhaurible dels recursos i de la necessitat d'una producció respectuosa amb el medi ambient i d'un consum responsable" és susceptible de ser presentat a partir de la pregunta: les fonts d'energia renovables podran satisfer les necessitats de la població?
- El contingut "Anàlisi i contrast de diferents formes d'organització política i territorial. Comparació amb algunes formes d'organització política del passat", pot introduir-se amb la qüestió: la democràcia és el millor dels sistemes polítics?
- El contingut "Anàlisi dels principals paisatges agraris a Catalunya" es pot plantejar amb la pregunta: maduixes per Nadal?

- **El treball per projectes**

Consisteix en un conjunt d'accions, interaccions i recursos plantejats i orientats cap a la resolució d'un problema, la realització d'una recerca o l'elaboració d'una producció concreta, en grup cooperatiu, generalment a partir d'un tema un abast i interdisciplinarietat.

Característiques:

- Requereix l'organització del grup i la planificació de les tasques a desenvolupar, la recerca d'informació, el treball cooperatiu i l'obtenció d'un resultat final.
- El professorat tutora el grup, el qual treballa de manera autònoma.
- El contingut dels projectes es basa en problemes reals des d'un enfocament transdisciplinari o global.
- El resultat final és tan important com el procés a través del qual s'obté.

Exemples i recursos:

- Els éssers humans ocupen el planeta.
- La societat de la informació: de Guttenberg a l'era telemàtica.
- Els conflictes i guerres en el canvi de mil·lenni: identificació dels focus de conflicte en el món actual, tot relacionant les seves causes amb factors històrics.
- El camí cap a la democràcia i els drets humans.
- El fenomen de la globalització: contrastos i desigualtats.
- Els canvis de la societat del segle XXI: estructura familiar i rols de gènere.
- Societat de consum i cultura de masses: els moviments alternatius i la satisfacció de les necessitats.

• **Mètode del cas o del descobriment**

Consisteix a plantejar una situació real que l'alumnat ha de resoldre, construint, així, el seu propi aprenentatge en un context que l'aproxima a la realitat. Sovint es proporciona a l'alumnat una sèrie de pistes i es tracta que analitzi la situació, contrasti la informació de què disposa, busqui informació complementària, comparteixi les diferents interpretacions o punts de vista sobre el cas i proposi solucions o alternatives.

Característiques:

- La situació s'ha de presentar sense resoldre, ha de ser real o semblar-ho i ha de ser rellevant perquè l'alumnat hi trobi sentit i s'impliqui en la seva resolució.
- Facilita la comprensió de la informació a través de la discussió i el debat des de diferents punts de vista.
- Permet la col·laboració i participació activa de l'alumnat en el treball grupal, a partir de la comunicació de punts de vista, la discussió, la negociació i la presa de decisions.

Exemples i recursos:

Un bon recurs en aquest cas és treballar a partir de notícies de l'actualitat relacionades amb el tema que es tracta i que tinguin un cert grau de complexitat o controvèrsia: l'arribada d'immigrants, un conflicte bèl·lic, els resultats electorals, el pas d'un huracà, la crisi econòmica, un descobriment arqueològic, l'impacte de la construcció d'una infraestructura, etc.

• **Petites investigacions i treball de camp**

Consisteix a realitzar petits treballs de recerca, individuals o en grup petit, a mode d'iniciació a la investigació, emprant les tècniques i mètodes propis de la geografia, la història o altres ciències socials.

Característiques:

- Permet conèixer i emprar els mètodes científics i potencia l'experimentació i les tècniques del treball de camp.
- Permet elaborar interpretacions pròpies sobre fets i fenòmens socials.

Exemples i recursos:

- Realitzar una enquesta real definint una mostra de població sobre qüestions com ara: ús dels sistemes de transport, hàbits de reciclatge, realització de tasques domèstiques, etc.
- Analitzar l'entorn proper a través d'instruments d'observació i presa de dades, per tal d'interpretar el resultat de la interacció entre els grups humans i el medi en la configuració del paisatge.
- Utilitzar fonts materials, orals, iconogràfiques a l'aula (entrevistes, diaris, cartes, documents, fotografies, instruments, objectes, croquis) per elaborar interpretacions dels fets històrics. Aquests materials poden provenir de recerques basades en la història oral o també de fonts arxivístiques.
- Fer indagacions sobre la memòria històrica a l'entorn d'un determinat esdeveniment local o d'abast més gran, o bé fer entrevistes a experts o a agents socials implicats sobre temes actuals.

- **Activitats de dramatització, empatia, jocs de rol i simulació**

Tracten de reproduir o representar de forma simplificada una situació hipotètica versemblant, alhora que permeten incorporar altres elements complementaris (competició, atzar, escenificació...).

Exemples i recursos:

- Jocs de simulació. Es tracta d'activitats per prendre decisions sobre qüestions diverses: localització d'una planta de reciclatge de residus, remodelació d'un barri antic, ubicació d'un castell, l'evolució d'un front de guerra, etc. En ocasions, les TIC proporcionen eines que permeten simular determinats processos socials.
- Jocs d'empatia. Són activitats per posar-se a la pell i comprendre les intencions i motivacions dels agents socials. Per exemple, en el tema de la Revolució Francesa, es podria dividir la classe segons els estats generals i defensar les raons de cadascun, o bé simular un plenari municipal per acordar una ordenança sobre el recull selectiu d'escombraries, on quedin representats els diferents interessos.
- Dramatitzacions. Són escenificacions on l'alumnat adopta i representa un rol emprant tècniques teatrals com, per exemple, escenificar la situació del moviment obrer a partir de la II Revolució Industrial a través dels interessos dels diferents protagonistes: obrers d'una fàbrica, empresari, sindicalistes, governants i polítics.

- **Aprentatge en acció**

El "laboratori" de les ciències socials és el món. Darrere d'aquesta afirmació es troba la necessitat de realitzar experiències en els camps de l'anàlisi social que inclouen treballs i serveis a la comunitat, sovint coneguts com a *aprenentatge-servei*, on es vehiculitzen els continguts de la matèria. Aquest tipus d'experiències demanen una **gestió flexible del temps i dels espais**, perquè moltes de les activitats s'han de realitzar fora del centre, però tenen molts avantatges, ja que són metodologies centrades en l'alumnat, que combinen processos d'aprenentatge de continguts curriculars i de serveis comunitaris, tot treballant en contextos reals, sobre necessitats reals de l'entorn proper o llunyà, i amb l'objectiu de millorar-lo. Sovint es realitzen en col·laboració amb entitats locals. En el cas de les ciències socials, el camp d'acció d'aquest tipus d'experiències és molt ampli i té relació directa amb el desenvolupament de la competència social i ciutadana.

Exemples i recursos:

- Història oral. Treballs de recerca sobre temàtiques diverses del passat recent per mitjà de les entrevistes personals o històries de vida. Quan es realitza de forma sistemàtica, en col·laboració amb col·lectius de gent gran, promou l'intercanvi generacional de coneixements, sabers i experiències i permet fer una història “viscuda” que té un sentit d'immediatesa que difícilment s'aconsegueix per altres mitjans.
- Participació ciutadana. Treballs de camp i projectes de participació en el barri o entorn proper per afavorir el compromís cívic, el coneixement de les institucions, la identificació amb el territori i la millora de les relacions socials.
- Patrimoni natural i cultural. Projectes de coneixement, cura i difusió del patrimoni natural i cultural, incloent els elements patrimonials tangibles i intangibles.
- Solidaritat i cooperació. Projectes que promouen el coneixement d'altres realitats i l'acció en favor de la defensa dels drets humans amb un abast més ampli, a través d'accions de solidaritat directes o indirectes.

b) L'ús de les TIC

Les TIC proporcionen múltiples funcions i utilitats en el camp de l'aprenentatge individual i compartit. En la seva organització social, faciliten la interacció de l'alumnat amb altres persones i realitats, afavoreixen la resolució de problemes, potencien l'aprenentatge a partir dels errors per mitjà d'una retroalimentació immediata i efectiva, faciliten el treball amb càlculs i entorns que amb altres mitjans poden ser feixucs i complexos, simulen fenòmens o processos, i afavoreixen la presentació, la col·laboració i la comunicació, escrita i audiovisual, de les experiències i resultats de les recerques.

La generalització de l'ús de la xarxa com a eina bàsica per a la cerca i consulta d'informació comporta la necessitat de proporcionar a l'alumnat els instruments per seleccionar bé les fonts d'informació, contrastar-les i triar-ne les més adients per als objectius proposats. Però les TIC suposen, també, una oportunitat per aprendre. No es tracta només de substituir el format “paper” pel format virtual, mantenint la mateixa metodologia expositiva, sinó que **cal cercar allò que les TIC proporcionen en comparació amb els instruments tradicionals**. En aquest sentit, l'ús de les TIC representa un revulsiu en relació amb el rol del professorat i de l'alumnat, ja que reforcen la idea d'un aprenentatge més actiu i autònom, de manera individual i cooperativa, que possibilita la realització d'experiències en els contextos reals o similars a la realitat. Cal afegir, especialment, les oportunitats que ofereixen els entorns i comunitats virtuals per al treball cooperatiu i la construcció de projectes en comú.

Cal tenir, doncs, les tecnologies de la informació i comunicació com a aportació metodològica i no únicament com a eina de cerca d'informacions.

Alguns camps on l'aplicació de les TIC és aconsellable:

- Aplicatius per fer gràfics, frisos cronològics, arbres genealògics, etc.
- Instruments digitals d'orientació en l'espai.
- Eines d'enregistrament i edició audiovisual.
- Materials cartogràfics i fotografia aèria.
- Simuladors de models (econòmics, demogràfics, etc.)
- Bases de dades per a fonts estadístiques.

- Jocs interactius.
- Espais virtuals per a tasques col·laboratives i de participació ciutadana.
- Cerca dirigida d'informació (caceres del tresor, webquests, etc.)

c) L'ús de la llengua i les tipologies textuais:

La llengua és l'eina que permet construir i comunicar el pensament i el coneixement. Es considera que un aprenentatge no es consolida fins que no s'és capaç d'explicar-lo amb rigor i de forma estructurada. Un millor domini de les competències lingüístiques farà que l'alumnat estigui més capacitats per processar la informació comprensivament, per justificar una interpretació o per argumentar el seu propi punt de vista, tant de forma oral com escrita. No es tracta de fer llengua des de les ciències socials, sinó **d'aprendre ciències socials a través d'un ús correcte de la llengua** i de les tipologies textuais que contribueixen a la construcció del discurs de la matèria. Aquestes tipologies són:

- La *descripció*, que explicita quins són els elements que caracteritzen un fet o fenomen social.
- L'*explicació*, que exposa quines són les causes i conseqüències per fer més comprensibles els fets, fenòmens o situacions.
- La *justificació*, que aporta les raons i explicacions de les ciències socials a la interpretació d'un fet o fenomen.
- La *interpretació*, que permet atribuir un significat propi als fets i problemes socials i explicita una determinada manera d'entendre el món.
- L'*argumentació*, que tracta de fer valer la pròpia interpretació sobre un problema social mitjançant arguments forts, adequats i suficients i amb la finalitat de modificar l'estat d'opinió d'altres.

Els quadres 13 i 14 són exemples d'aquestes tipologies en la construcció del coneixement social. El quadre 15 exemplifica una pràctica que pot ser utilitzada per aplicar els coneixements després d'haver treballat diferents continguts del bloc *El paisatge com a resultat de la interacció entre la humanitat i el medi* de ciències socials de 1r d'ESO. Es tracta de comparar dues imatges d'un mateix indret concret, prou significatiu dels canvis que han experimentat els paisatges catalans en les darreres dècades; redactar primer un text descriptiu i després un text explicatiu sobre els fenòmens descrits, tot utilitzant el vocabulari après al llarg de la unitat didàctica.

Quadre 13. Exemple de preguntes que orienten el discurs propi de les ciències socials

Sobre l'explotació laboral infantil al món				
Descripció	Explicació	Justificació	Interpretació	Argumentació
<ol style="list-style-type: none"> 1. Què és un conflicte? 2. Què passa en aquest conflicte? 3. Què és l'explotació laboral infantil? 4. Què és el treball infantil? Què no és? 5. Què fan els infants explotats? 6. Qui intervé? Qui són els agents/protagonistes? 7. Qui són els afectats? 8. Quants són els afectats? 9. On es produeix l'explotació laboral infantil? 10. On viuen els infants explotats? 11. Com viuen els infants explotats? 12. Com se senten els infants explotats? 13. Què en pensen els infants? 14. Què en pensen dels altres agents/protagonistes? 	<p>El perquè de cadascuna de les respostes donades en la descripció del problema.</p>	<p>El perquè de cadascuna de les raons anteriors per acabar responent a les preguntes següents:</p> <p>Quines són les raons:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polítiques? • Econòmiques? • Socials? • Culturals (valors, creences, religions, costums, tradicions...)? <p>En definitiva, respondre el perquè d'un món desigual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Què en penses tu? (Com ho veus? Què creus) 2. Per què ho creus? En què et bases per pensar-ho? Quines són les raons per justificar la teva opinió, el teu posicionament? 3. Quines alternatives proposes per resoldre el conflicte? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La meua idea és que... 2. Les meves raons són... 3. Els arguments en contra de la meua opinió són/poden ser... 4. Convenceria a algú que no em creu/que no opina el mateix amb... 5. L'evidència que donaria per convèncer els altres és que...

Quadre 14. Exemples de textos d'alumnes que mostren les tipologies discursives en la construcció del coneixement social***Text descriptiu***

Ben és un noi que viu a Manila i es dedica a transportar grans pesos amb el seu tricicle d'un lloc a l'altre de la ciutat. La seva família és molt pobre i es dedica a anar a l'abocador a recollir tot tipus d'escombraries. És una feina molt arriscada que fan en molt males condicions de sanitat i higiene i sovint es fan ferides que es poden infectar fàcilment.

Text explicatiu

Ben ha de treballar en aquesta feina i en condicions tan dolentes perquè la seva família viu en la misèria, no té diners i ell, amb el que pot vendre del que recull a l'abocador, aconsegueix portar-ne algun i poder comprar el menjar de cada dia. És una feina molt arriscada, perquè a l'abocador treballen sense guants i es fan moltes ferides que no es poden netejar i hi ha molt risc d'agafar infeccions greus. Si mengen, ho fan amb les mans brutes i això també pot generar moltes malalties.

Text justificatiu

La família del Ben no pot aconseguir els diners necessaris per comprar el menjar perquè ni el pare ni la mare tenen feina i no en troben donat que hi ha molt atur entre la gent gran. No hi ha feina, ja que el país està empobrit i ha de pagar el deute extern. Les empreses prefereixen el treball dels nens perquè els paguen menys i perquè tenen més mobilitat en determinades feines.

Text interpretatiu

En aquests països les empreses han de donar feina als nens, però posar en pràctica el treball infantil i no pas l'explotació del treball infantil, ja que el treball infantil és una activitat de comerç que no suposa cap perill per al nen si té un horari, un sou per aportar a la família i un temps per anar a l'escola, per jugar i per descansar. En canvi, l'explotació del treball infantil comporta perills per als nens i no poden assistir a l'escola, ja que treballen moltes hores en unes condicions miserables.

Text argumentatiu

- Tot tipus de treball infantil és una forma d'explotació, ja que els nens i nenes no han de treballar en cap cas.
- Si les famílies no poden subsistir, com podran prioritzar l'educació dels seus fills i filles?
- Els governs haurien de premiar les famílies que porten els nens i les nenes a l'escola amb un sou simbòlic.
- Aquesta situació també és culpa dels governs, que no endureixen les lleis i no controlen les empreses que utilitzen mà d'obra infantil per estalviar-se costos.

Quadre 15. Exemple d'activitat de síntesi de coneixements a partir de l'ús de la descripció i l'explicació



Activitat per a l'alumnat de 1r d'ESO: descriure i explicar els fenòmens a partir de dues imatges que mostren els canvis que han tingut lloc en el mateix entorn, a causa de l'evolució de la interacció entre les activitats humanes i el medi.

- Compareu les dues imatges i elaboreu un text descriptiu de les qualitats que observeu en la comparació. Recordeu que la descripció és una fotografia de la realitat; per tant, caldrà descriure amb detall i ordre les característiques dels entorns observats, seleccionar i enumerar els objectes o qualitats seguint un ordre jeràrquic o classificació, recordant alhora que cal comparar les dues imatges i, per tant, caldrà prestar una especial atenció a l'evolució que han patit determinats elements, és a dir, a les diferències entre una imatge i l'altra.

[Algunes preguntes referides a la descripció d'elements: què és?, com és?, què passa?, on passa?, quan passa?, com passa?, què fan?, qui són?, com viuen?, on viuen?, quants són?, etc.]

- Un cop completada la descripció, busqueu una explicació als fenòmens socials per comprendre per què han tingut lloc els canvis descrits i establiu relacions de causa i efecte entre ells. Al llarg de l'explicació, cal utilitzar el vocabulari après al llarg de la unitat i, en qualsevol cas, haurien d'aparèixer els mots següents: *sistema econòmic, turisme, construcció, segones residències, agressions mediambientals, oferta d'oci, crisi econòmica, paisatge, canvi de costums, turisme, patrimoni paisatgístic*.

[Algunes preguntes referides a l'explicació d'elements: per què passa?, què ho motiva?, per què és així?, per què viuen així?, per què ho fan?, quin ha estat el resultat de tot això?, etc.]

[FONT: CASAS, M. (coord.), *Ensenyar a parlar i escriure ciències socials*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005; OJUEL, M., *La Catalunya contemporània*. Barcelona: Baula, 1998].

3.2. Gestió social de l'aula i tractament de la diversitat

L'organització dels continguts i les opcions metodològiques no són les úniques variables que configuren la pràctica educativa, sinó que també cal tenir en compte les formes de gestió social de l'aula, que inclou l'agrupació de la classe i les maneres de distribuir el temps i els espais educatius.

Les estratègies que generen un aprenentatge de tipus cooperatiu proporcionen recursos per tractar la diversitat i també presenten avantatges en l'adquisició de competències. A continuació en presentem algunes variants:

- El *treball en grup cooperatiu* suposa organitzar les tasques dels seus membres i compartir els resultats de les aportacions de cadascú amb l'objectiu d'obtenir un resultat final a partir del contrast de punts de vista, la discussió i el consens. En aquest sentit, el raonament d'un membre del grup pot donar peu a altres raonaments que permeten anar més enllà.
- La *cooperació entre iguals* implica que els membres del grup es donen suport mutu: és més fàcil demanar ajut d'un company o companya i, alhora, qui ajuda també aprèn, ja que verbalitza els continguts d'aprenentatge. És una bona estratègia per atendre la diversitat, ja que els alumnes més experts actuen com a model en la planificació de tasques o en la resolució de les dificultats.
- La *diversificació de tasques* en funció dels grups implica que no tots els grups estan realitzant exactament la mateixa tasca. En aquests casos, cada grup té assignada una part de la tasca comuna. La presentació de la seva recerca al gran grup ha de permetre tenir una visió de conjunt del problema o situació. En altres ocasions, els objectius d'aprenentatge poden ser els mateixos, però cada grup, en funció dels integrants, hi arriba amb estratègies metodològiques diferents.
- La *planificació d'activitats multinivell* implica que es dissenyen tasques diverses per arribar als mateixos objectius o similars, en funció dels diferents estils d'aprenentatge, de la motivació o de les múltiples intel·ligències de l'alumnat. També es poden incloure activitats perquè determinats alumnes reforcin certs aprenentatges, o bé activitats, voluntàries o no, perquè altres alumnes amplii coneixements.

Aquest tipus d'estratègies didàctiques també propicien:

- L'augment de l'interès i motivació de l'alumnat, per mitjà de la participació activa i la contextualització dels continguts.
- Uns resultats d'aprenentatge més sòlids (aplicabilitat i significativitat).
- El desenvolupament d'habilitats del pensament crític (elaborar hipòtesis, argumentar, proposar alternatives...).
- El desenvolupament d'habilitats de treball en equip, imprescindibles en la seva futura formació acadèmica i professional, ja que els resultats obtinguts van molt més enllà del que s'aconsegueix individualment.
- El desenvolupament d'habilitats comunicatives i de gestió de la informació (cercar informació, seleccionar-la, interpretar-la, contrastar-la, exposar-la...).
- Les estratègies per aprendre a aprendre (metacognició).

— La inclusió escolar i la cohesió social.

En aquest tipus d'agrupacions, els rols tradicionals del professorat i l'alumnat canvien. **L'alumnat esdevé el centre de l'activitat:** organitza i planifica les tasques, analitza la proposta de treball, cerca la informació, treballa en equip, pren decisions i reelabora coneixements interactuant amb els companys i amb el docent, mentre que el professorat orienta i facilita el procés, crea situacions didàctiques d'acord amb els problemes a treballar, prepara els materials, guia i orienta el treball dels grups. La gestió de l'aula també canvia. És important tenir en compte que aquestes metodologies requereixen una gestió flexible del temps (es fa difícil en sessions aïllades de 50 o 60 minuts); de l'espai, ja que ha de permetre el treball en petit i gran grup; dels materials i dels recursos.

Aquestes metodologies i estratègies demanen invertir més temps en la preparació dels materials i de les situacions didàctiques i reduir-lo, per exemple, del temps de dedicació a la correcció més mecànica.

En tot cas, l'enfocament d'un currículum per competències és incompatible amb l'ús de metodologies exclusivament rutinàries, repetitives i reproductives, i amb un temari extens pel que fa als continguts. Les demandes de la societat de la informació i el coneixement en la formació i educació de nois i noies suposen la incorporació d'estratègies didàctiques interactives que fonamentin l'aprenentatge basat en la discussió, l'acció i el treball cooperatiu.

4. Orientacions per avaluar per aprendre

L'avaluació, com a reguladora de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, ha de permetre que el professorat conegui i contrasti el grau d'assoliment de les competències que són l'objectiu de l'aprenentatge, a través de l'anàlisi de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge. Alhora, ha de fomentar la participació de l'alumnat, que haurà d'implicar-se de forma conscient i reflexionar sobre el què aprendrà, està aprenent o ja ha après, i intervenir en la recerca de solucions de les seves dificultats d'aprenentatge. Aquesta avaluació ha de ser una part fonamental en la planificació i realització de les activitats d'aprenentatge. Ha de tenir en compte tant la participació individual com social i, per tant, ha de contemplar la regulació de les activitats del grup.

Cal utilitzar una diversitat d'instruments d'avaluació: discussions en gran i petit grup, preguntes i respostes orals, treballs individuals i en petit grup, exposició a l'aula dels treballs, problemes o investigacions realitzades, i realització de proves. El coneixement explícit per part de l'alumnat dels criteris de correcció de cada instrument, alhora que facilita l'aprenentatge, dona eines per a nous aprenentatges. Tots aquests instruments es complementen i proporcionen informació al professorat i a l'alumnat i han de ser utilitzats en tots els moments del procés i amb la finalitat de detectar, seguir, regular i retroalimentar el procés d'aprenentatge.

4.1. L'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge

Avaluem per conèixer els resultats de l'aprenentatge (el que coneixem com avaluació sumativa), per regular les dificultats i els errors de l'alumnat (el que coneixem com avaluació formativa) i per afavorir que l'alumnat vagi aprenent a regular-se autònomament (autoavaluació i coavaluació). Per això, cal seleccionar els continguts que resultin més significatius i aplicar una avaluació que sigui útil per al professorat en la seva activitat docent, gratificant per a l'alumnat en el seu aprenentatge, i orientadora per a ambdós com a guia de les seves actuacions.

No és productiu que el professorat dediqui moltes hores a la correcció si l'alumnat no es fa "seus" els errors ni coneix les millors estratègies per superar-los. En la majoria de casos, no és indispensable fer exercicis dissenyats únicament amb la finalitat d'avaluar, sinó que cal triar quines activitats d'ensenyament i aprenentatge s'usen amb finalitats d'avaluació i, sobretot, cal que el professorat comparteixi amb l'alumnat el procés avaluatiu, fent-lo particip i protagonista del seu procés d'aprenentatge. L'avaluació apareix constantment al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge i cal planificar-ne els tres moments clau (vegeu quadre 16):

- *Al principi del procés:* avaluació inicial o diagnòstica. S'usa per conèixer el conjunt d'actituds, hàbits, conductes, experiències personals, representacions, maneres de raonar, coneixements assimilats i vocabulari, entre d'altres, dels estudiants. Permet valorar la situació de cada estudiant i del grup abans d'iniciar un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge, per tal que el professorat i l'alumnat prenguin consciència dels punts de partida i puguin adaptar aquest procés a les necessitats detectades.
- *Durant el procés:* l'avaluació mentre s'està aprenent. El seguiment del procés d'ensenyament i aprenentatge demana la detecció de l'adequació, l'organització dels temps i de les tasques; la capacitat de veure i fer veure les dificultats, de fer front als obstacles i poder actuar amb certa immediatesa i que l'alumnat sigui

capaç de detectar les seves dificultats per poder fer-hi front. Alguns instruments al llarg d'aquest procés poden ser els dietaris, els dossiers d'aprenentatge o *portafolis*, les bases d'orientació i les activitats autoavaluatives, que ajuden a controlar el procés personal d'aprenentatge, però també la coavaluació és una eina important, ja que molt sovint els alumnes reconeixen els seus propis errors analitzant les produccions dels altres.

- *Al final del procés*: l'avaluació final. Els referents de l'avaluació final són els criteris d'avaluació: és a dir, allò que s'espera que l'alumnat hagi assolit i en quin grau, però també ha de servir per orientar l'alumnat per reconèixer el que ha après per tal d'aplicar-lo en futurs aprenentatges, per prendre consciència de les diferències entre el punt de partida i el punt final i per conèixer les dificultats que haurà d'afrontar en aprenentatges posteriors en cas que es detectin determinades febleses. Els resultats de l'avaluació final també serveixen al professorat per determinar aquells aspectes de la seqüència d'ensenyament que caldrà modificar.

Quadre 16. Tipus d'avaluació i exemples d'instruments d'avaluació

	<i>Al principi del procés</i>	<i>Durant el procés</i>	<i>Al final del procés</i>
Segons el moment	Inicial	Continuada	Final
Segons la finalitat	Diagnòstica	Formativa	Sumativa
Alguns exemples	<i>KPSI inicial</i>	<i>Bases d'orientació</i>	<i>KPSI justificat</i>
	<i>Q-sort</i>	<i>Graelles d'autoavaluació</i>	<i>Exercici d'aplicació en contextos nous</i>
	<i>Mapa semàntic</i>	<i>Recerca d'arguments (debat)</i>	<i>Mapa conceptual</i>
	<i>Què en penses de...?</i>	<i>Correcció d'activitats</i> <i>Avaluació de qualsevol activitat a partir de rúbriques</i>	<i>Text interpretatiu (amb arguments i contraarguments)</i>
	<i>Plantejament obert d'interrogants</i>	<i>Treball cooperatiu:</i> - <i>Regulació del grup</i> - <i>Regulació de la feina</i>	<i>Examen o avaluar els continguts assolits (grau d'assoliment)</i>
<i>Conversa lliure</i>	<i>Conversa lliure</i>	<i>Valoració del procés del treball cooperatiu</i> <i>Avaluació de la feina personal</i>	

4.2. L'avaluació com a regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge

En el món real, la resolució d'un problema en qualsevol àmbit professional requereix demostrar ser capaç de determinar el problema, de planificar les tasques per resoldre'l i de trobar solucions diverses, creatives i compartides amb els altres. Aquests aspectes difícilment s'avaluen a través d'un examen convencional, amb qüestions reproductives. Cal dissenyar, doncs, activitats d'avaluació plenament integrades en el procés d'aprenentatge, que tinguin en compte aquests aspectes:

- *Contextualització de les tasques d'avaluació*, que han d'estar referides a problemes o situacions reals o possibles.

- *Diversificació dels instruments d'avaluació*, ja que els objectius són de tipus diversos i, en conseqüència, cal que els instruments de recollida d'informació siguin múltiples i variats com, per exemple: recollida d'informació a partir d'activitats diverses; realització de projectes, qüestionaris, mapes conceptuals, esquemes, resums, mapes, gràfics, comentaris i textos (descriptius, explicatius, interpretatius, argumentatius), còmics, murals, dietaris, graelles d'observació, quadres de doble entrada, dossiers i carpetes, presentacions orals, intervencions a l'aula; i també, si cal, controls i exàmens.

En aquest sentit, **els instruments d'avaluació són també instruments d'aprenentatge**. L'alumnat pot identificar el que sap, reflexionar sobre el seu aprenentatge i prendre les decisions que corresponguin per regular-lo. El propi alumnat pot corregir els seus errors, adonar-se de per què s'equivoca o de per què no assolix un objectiu i prendre així les decisions de canvi més adequades. El professorat ha de compartir amb l'alumnat el procés d'avaluació; no és suficient, doncs, que corregeixi els errors i en doni la visió correcta. Ha de compartir amb els alumnes, en començar cada unitat didàctica, quins són els objectius d'aprenentatge, les estratègies que es faran servir i els criteris d'avaluació, així com establir moments i estratègies per integrar l'autoavaluació, que permeti l'alumnat de reflexionar sobre el propi aprenentatge i esdevenir-ne protagonistes. Cal aconseguir que l'alumnat s'apropii dels objectius que guien l'aprenentatge per saber en tot moment què s'espera d'ells. Alguns instruments de l'avaluació reguladora són:

- Proves parcials enmig del procés (qualitatives/quantitatives): test multiresposta, examen de preguntes curtes, prova oberta, etc.
- Seguiment de l'elaboració del dossier d'activitats o carpeta de treball.
- Diàleg o conversa lliure a l'aula (alumnat- professorat; alumnat-alumnat; alumnat amb si mateix) a partir de les activitats dissenyades.
- Plantejament i elaboració de *bones preguntes* per a un hipotètic examen final.
- Graelles d'autoavaluació a partir de les bases d'orientació que s'han anat pactant a l'aula al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge (vegeu quadre 18).
- Rúbriques: taules amb els criteris d'avaluació i els diferents nivells d'assoliment, com la que es mostra al quadre 19, que permet que l'alumnat visualitzi els encerts, els oblots i els errors, i pugui gestionar-los per aprendre. S'empren sobretot en activitats obertes, com els debats, on cal delimitar el que és avaluable i concretar-ne el nivell d'eficiència esperat.
- Dietaris, contractes d'avaluació, dossiers d'aprenentatge o *portafolis* (concrets per a un tema o a llarg termini per a una seqüència d'aprenentatges més extensa), que mostren la feina realitzada per l'alumnat, els seus compromisos i els seus progressos.
- Esquemes o mapes conceptuals que es van construir col·lectivament a mesura que s'aprèn un nou concepte i per tal de relacionar-lo amb els anteriors.
- Bases d'orientació on estan resumides les operacions necessàries per realitzar algun tipus de tasca. Poden estar fetes i llavors l'alumnat les ha de seguir o comprovar fins a quin punt les segueix, o bé ha de ser l'alumnat qui les ompli resumint allò que creu necessari per resoldre una tasca.

- Autoavaluació sobre la percepció que té l'alumnat del seu grau de coneixement dels continguts proposats, per mitjà dels formularis KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*) (vegeu quadre 17). Pot ser inicial o pot realitzar-se durant el procés. Quan es tracta de conèixer les representacions d'un grup normalment s'empren qüestionaris *Q-sort*, enquestes per a valoracions grupals que són útils per al tractament de la diversitat a l'aula.

Quadre 17. Exemple de formulari KPSI sobre el franquisme

	<i>No ho sé</i>	<i>Em sona</i>	<i>Ho sé</i>	<i>Ho puc explicar</i>
Saps qui era Francisco Franco?				
Saps quin era el règim polític anterior a la dictadura franquista?				
Saps quan va començar i quan va acabar el franquisme?				

Quadre 18. Exemple de graella d'autoavaluació sobre la comprensió escrita

FITXA D' AUTOCORRECCIÓ DEL TEXT	SÍ	NO	completar
1. El títol resumeix de què tracta el text?			
2. Fas una introducció per situar el tema?			
3. Exposes l'opinió, tesi o punt de vista que vols defensar?			
4. Justifiques el teu punt de vista amb arguments i raons suficients, adequades al coneixement del tema i poses exemples?			
5. Dónes arguments als qui pensen el contrari?			
6. Fas propostes a favor de la tesi que defenses?			
7. Resumeixes, a mode de conclusió, la idea o raó principal (evidència)?			

Quadre 19. Exemple d'una rúbrica sobre l'elaboració d'un mapa conceptual

CRITERIS D' AVALUACIÓ DEL MAPA CONCEPTUAL	Gens	Poc	Bastant	Molt	Observacions
1. Els conceptes s'han seleccionat a partir dels treballats a la unitat didàctica?					
2. Els conceptes s'organitzen jeràrquicament?					
3. Els enllaços són suficients i adequats?					
4. Els conceptes s'interrelacionen verticalment i horitzontalment?					
5. Es formen proposicions amb un significat complet?					
6. El volum d'informació és suficient i adequada al coneixement científic?					

L'avaluació formativa també proporciona informació, escrita o no, per a la presa de decisions, per millorar la pràctica docent i per identificar quins canvis cal introduir en el procés per ajudar els alumnes a construir el seu coneixement, modificant o canviant l'objectiu proposat o les activitats. Quan es detecten errors significatius es poden proposar activitats complementàries, o bé modificar la intervenció segons els alumnes i les seves necessitats.

4.3. L'avaluació com a coneixement dels resultats de l'aprenentatge

Com s'ha dit abans, l'avaluació final té una funció qualificadora i alhora una funció formativa i reguladora a partir de la informació recollida (avaluació sumativa). Proporciona informació, escrita o no, que permet jutjar l'assoliment dels objectius i alhora el grau d'assoliment d'unes determinades competències contingudes en els objectius. És a dir, fem balanç sobre el nivell de coneixements, valors i habilitats que l'alumnat ha assolit en finalitzar una unitat o curs. Si la finalitat d'aquest procés és que l'alumnat sigui capaç d'utilitzar el coneixement après per interpretar situacions ben diverses i complexes, i per fonamentar actuacions, és evident que els registres d'avaluació no es poden reduir a plantejar qüestions reproductives i simples, sinó que cal dissenyar activitats d'aplicació dels coneixements a situacions noves en contextos diferents però similars. En conseqüència, l'avaluació dels resultats dels aprenentatges realitzats ha de constar d'alguns d'aquests instruments:

- Proves escrites o orals que incloguin preguntes “productives”, és a dir, on calgui relacionar coneixements i aplicar-los a noves situacions.
- Realització de projectes o tasques que comporten l'aplicació dels coneixements apresos. Poden concretar-se en treballs escrits, exposicions orals convencionals o amb el suport de les TIC, maquetes, murals, dramatitzacions, produccions audiovisuals, etc.
- Valoració d'altres registres qualitius i quantitius utilitzats durant el procés d'aprenentatge (avaluació sumativa), com les carpetes o dossiers de treball, les proves parcials, els resultats de les converses individuals o en grup, etc.

Aquestes activitats d'avaluació, a més de tenir la funció de disposar de dades per poder acreditar els aprenentatges dels alumnes amb notes qualitatives i quantitatives, també han de servir perquè els mateixos nois i noies puguin reconèixer el que han après i, per tant, només té sentit realitzar-les si es preveu que la majoria serà capaç de superar-les. En cas contrari, és millor dedicar temps a revisar els aspectes poc clars. Tradicionalment, els exàmens avaluen coneixements aïllats, fàcilment oblidables, que sovint no demostren que allò que s'hagi après sigui útil per seguir aprenent, per aplicar a nous aprenentatges i per actuar. Avaluar per competències, en canvi, permet comprovar si s'ha après significativament i si els aprenentatges es relacionen amb la capacitat d'actuar. De tota manera, cal recordar que **l'adquisició de competències forma part d'un procés i que, per tant, mentre l'alumnat està escolaritzat, només podem avaluar-ne un cert grau**, sempre que s'hagin seleccionat els continguts i les metodologies més adients per desenvolupar-les.