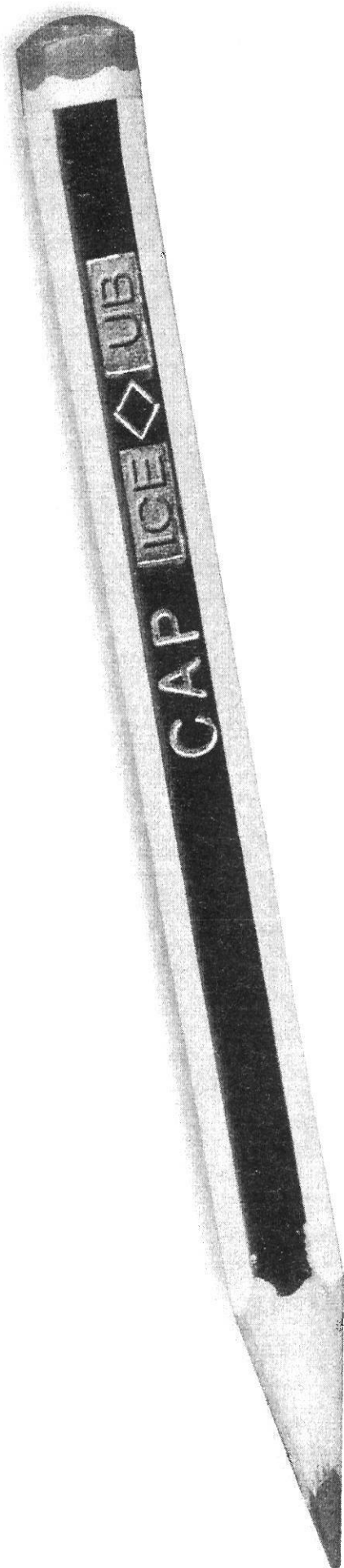




CAP
CERTIFICAT D'APTITUD
PEDAGÒGICA

Economia



CAP
CERTIFICAT D'APTITUD
PEDAGÒGICA

Economia

INDEX

Presentació	1
El sistema educatiu	
Una encrucijada para la educación escolar	6
Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje	9
El caso PISA	11
Lleis d'educació	13
Una proposta de l'àrea econòmica a l'educació secundària	21
Del currículum a la sessió de classe	
El disseny curricular	31
Esquema d'una unitat didàctica	34
Programació d'una sessió de classe	35
Tipologia de continguts: implicacions didàctiques	36
Metodologies didàctiques	40
Hablar, leer y escribir para aprender des de las áreas curriculares	49
Preguntas para favorecer "el diálogo": alumnado, profesorado y conocimientos	50
Hablar entre iguales	52
L'avaluació	54
Batxillerat	
Economia	66
Economia i organització d'empreses	71
Economia i organització d'empreses a les PAU	76
Treball de recerca	80
L'Estada a l'empresa a batxillerat	93
Activitats didàctiques	
Productores y consumidores	95
Actividades y estrategias	97
El mètode del cas	100
A la recerca de personal	102
Camí SA	104
Ara serem restauradors !	106
Cas Vincit SA	107
Indústries Masats	108
Entrevista a Joseph E. Stiglitz	110
Muntem una llibreria !	111
Los lunes al sol	113
Gra o roba	114
Cafè Chiapas	117
PIZZERIA	118
El joc del turisme	119
La professió docent	
Es poden educar els valors ?	123
Temari oposicions	128

OBJECTIU

L'objectiu general del curs per a l'obtenció del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP), és dotar l'alumnat d'un mínim de coneixements i aptituds que li permetin una capacitat per a l'exercici de la docència. Segons la normativa vigent, el CAP és una condició necessària per poder exercir la docència en el cos de professors d'ensenyament secundari. No obstant això, el CAP no s'exigeix a qui acrediti una experiència docent prèvia durant dos cursos complets en centres públics o privats d'ensenyament reglat degudament autoritzat.

D'altra banda, cal tenir present que l'ICE de la Universitat de Barcelona no té competències en relació amb la legislació, la interpretació i la modificació de la normativa del CAP, que regula l'accés per a l'ingrés en cossos de funcionaris docents, i que pertany a les administracions educatives: Ministeri d'Educació i Ciència, i departaments d'educació de les comunitats autònomes.

La primera edició del CAP es va realitzar l'any 1969 amb caràcter experimental. El CAP d'Economia es va iniciar el curs 1998-99.

ESTRUCTURA

Certificat d'Aptitud Pedagògica té una durada de 150 h que s'estructuren en els apartats següents:

1. Cicle teòric: 75 h.
 - a. Fonaments de psicopedagogia: 20 h.
 - b. Didàctica específica: 50 h.
 - c. Docència i organització: 5 h.
2. Cicle pràctic: 50 h.
3. Memòria didàctica: 25 h.

AVALUACIÓ

L'obtenció del Certificat d'Aptitud Pedagògica suposa la superació dels dos cicles, el lliurament de la memòria i l'avaluació favorable per part del professorat.

El Certificat del CAP s'expedirà amb efectes de 14 de maig de 2008 i es podrà recollir a partir de 18 de juny de 2008 a la secretaria de l'ICE. Publicació de les llistes amb les qualificacions finals a la web de l'ICE: 10 de juny de 2008.

Qualificacions són: APTE, NO APTE, NO PRESENTAT.

Els criteris de qualificació:

- Assistència i participació a totes les activitats programades (si per raons justificades s'arriba al 20% de faltes d'assistència es realitzarà un **examen final el dia 20/02/08**).
- Desenvolupament del sentit de responsabilitat tant respecte als/les alumnes com respecte al propi treball.
- Coneixement i pràctica de les habilitats tècniques i metodològiques en la programació i impartició de les classes.
- Criteris d'avaluació i autoavaluació.
- Lliurament de la *Memòria Didàctica* d'acord amb les pautes acordades i en el termini establert.

EL CICLE DE PRÀCTIQUES

El cicle de pràctiques té una durada de 50 hores i es realitza en un centre d'educació secundària sota la direcció i supervisió d'un professor tutor de l'especialitat que cursa l'alumne. La finalitat és apropar l'alumne a la realitat docent: coneixement del centre, participació en l'activitat escolar, observació i preparació de classes, docència directa, pràctiques d'avaluació, etc.

El cicle de pràctiques es fa dins l'horari diürn dels centres docents. Les matèries a impartir seran acordades pel tutor i poden ser les de l'especialitat d'economia (Economia i Economia i organització d'empreses) o altres afins.

Els alumnes seran adscrits a un grup, tenint en compte els criteris següents:

- la disponibilitat de professors/es-tutors/es, tenint en compte que cada professor/a només pot atendre un nombre limitat d'alumnes.
- l'equilibri dels grups quant al nombre d'alumnes.

Un cop començades les classes teòriques es comunicarà el dia i lloc en què s'iniciaran les pràctiques, així com el professor/a-tutor/a assignat que les dirigirà.

MEMÒRIA DIDÀCTICA

Es fa com a culminació de l'última fase pràctica i ha de tenir en compte:

- La relació de les activitats dutes a terme durant el curs.
- El disseny curricular d'una unitat o unitats didàctiques.
- La reflexió sobre les seves experiències en el centre
- L'anàlisi crítica de la tasca docent desenvolupada.

La realització i valoració d'aquesta memòria serà dirigida pel professor-tutor de l'especialitat.

El termini màxim de lliurament serà el 30 d'abril.

Els continguts que ha de contemplar són els següents:

1. El centre
 - 1.1. Context i característiques.
 - 1.2. Principis pedagògics i organització.
 - 1.3. El currículum de l'àrea o matèria
2. Unitat Didàctica:
 - 2.1. Introducció.
 - 2.2. Objectius didàctics
 - 2.3. Continguts: fets i conceptes; procediments; actituds, valors i normes.
 - 2.4. Activitats d'ensenyament - aprenentatge i d'avaluació.
 - 2.5. Temporització
 - 2.6. Recursos didàctics a utilitzar.
 - 2.7. *Material per a l'alumne en funció de les activitats planificades*
3. Diari personal de les pràctiques
4. Recull de les activitats realitzades durant el cicle teòric del CAP (treballs de classe, resum conferències, etc.)
5. Reflexió i valoració sobre les activitats desenvolupades durant el curs (cicle teòric i pràctic).
6. Reflexió i valoració final sobre la tasca docent.

CICLE TEÒRIC

Objectius:

- Proporcionar una visió general d'alguns dels temes més importants des de la perspectiva de la Psicopedagogia.
- Conèixer en profunditat el currículum de les matèries relacionades amb l'especialitat d'Economia.
- Disposar d'elements teòrics que permetin orientar l'activitat docent.
- Conèixer els avantatges i inconvenients d'algunes de les estratègies didàctiques més utilitzades en l'àrea de la formació econòmica i els recursos disponibles.

PROGRAMA DIDÀCTICA

OBJECTIU		CONTINGUT
Introducció (1 sessió)		
Unitat-1: Presentació / El sistema educatiu - Conèixer els objectius i organització del CAP - Conèixer l'organització del sistema educatiu no universitari.		- Organització i normes de funcionament del CAP: cicle teòric i cicle pràctic - El sistema educatiu català no universitari: LOGSE i LOE - Calendari implantació LOE
Didàctica (6 sessions)		
Unitat-2: Disseny d'una unitat didàctica - Valorar la necessitat de planificar el currículum de la matèria. - Conèixer els components d'una UD - Saber definir objectius clars en termes d'aprenentatge dels alumnes - Diferenciar els diferents tipus de continguts i adornar-se de les implicacions per al seu aprenentatge i avaluació. - Adonar-se de la necessitat de preparar activitats en funció dels objectius i dels recursos disponibles. - Adonar-se de la necessitat de preparar activitats d'avaluació coherents amb els objectius i les activitats realitzades.		- El currículum segons la normativa (LOE, LOGSE); definició i components: competències, objectius, continguts, orientacions didàctiques i criteris d'avaluació - Del currículum a la UD: els nivells de concreció del currículum - Estructura d'una UD - Definició d'objectius didàctics. Dels objectius al disseny d'activitats. - Tipus de continguts - Exercici: disseny d'una UD d'un tema no acadèmic: cuina, esport, medi ambient, educació sexual, educació ciutadania, ...
Unitat-3: La gestió de l'aula - Ser conscient i valorar la importància de la comunicació verbal i no verbal - Saber utilitzar les preguntes com a tècnica de "feed back" - Conèixer els factors que influeixen la motivació a aprendre.		- Rutines - Comunicació verbal i no verbal - Comunicació verbal: explicació, preguntes, debat, escolta. - Atributs d'una bona comunicació: entusiasme, seguretat i atenció a l'alumne. - Factors que influeixen la motivació a aprendre. - Tècniques: la pissarra, transparències, ...

OBJECTIU	CONTINGUT
Unitat-4: Preparació i exposició d'una sessió de classe - Saber planificar una sessió de classe. - Conèixer l'estructura d'una sessió de classe tipus - Preparar una classe pràctica i presentar-la als companys. - Valorar conjuntament les pràctiques presentades.	- Estructura d'una sessió de classe tipus: preparació, inici, desenvolupament, cloenda i avaluació - Esquematzar una sessió en funció del temps i de les activitats que realitza el professor i que realitza l'alumne. - Disseny i preparació en grup d'una sessió de classe. - Exposició davant la classe
Unitat-5: Avaluació i regulació de l'aprenentatge - Valorar la importància de partir dels coneixements previs de l'alumnat. - Saber definir uns objectius clars i de comunicar-los als alumnes. - Valorar l'avaluació formativa com una part essencial en qualsevol procés d'e/a. - Conèixer diferents tècniques d'avaluació	- Avaluació inicial, formativa i sumativa - Autogestió dels errors i reforç dels èxits - Autorregulació: desenvolupament d'un sistema personal d'aprendre - Consultar llibre Neus Sanmartí, 6.1 Learning to teach in the secondary school
Estratègies i recursos didàctics (6 sessions)	
Unitat-6: Ensenyar i aprendre amb les TIC (TAC) - Identificar els recursos de l'àrea a Internet - Identificar els coneixements i habilitats pròpies per planificar les necessitats de formació. - Conèixer recursos didàctics TIC de caràcter general	- Les TIC en el currículum - Webquest - Recursos de l'àrea a Internet - Eines de gestió docent: Educampus / Moodle
Unitat-7: Casos ECO - Conèixer i valorar la utilitat de la metodologia del cas aplicat a ECO. - Conèixer les tècniques per aplicar aquesta activitat a l'aula - Dissenyar un cas coherent amb uns objectius didàctics definits prèviament.	- Diferència entre exercici i cas. - Avantatges i inconvenients d'aquesta estratègia didàctica. - Exemples aplicats a l'Economia. - Disseny d'un cas en grup i presentació a la resta de la classe.

Unitat-8: Casos EOE - Conèixer i valorar la utilitat de la metodologia del cas aplicat a EOE. - Conèixer les tècniques per aplicar aquesta activitat a l'aula - Dissenyar un cas coherent amb uns objectius didàctics definits prèviament.	- Diferència entre exercici i cas. - Avantatges i inconvenients d'aquesta estratègia didàctica. - Exemples aplicats a l'Economia. - Disseny d'un cas en grup i presentació a la resta de la classe.
Unitat-9: Simulacions i jocs de rol - Conèixer i valorar la utilitat d'aquesta metodologia. - Conèixer les tècniques per aplicar aquests tipus d'activitats a l'aula. - Dissenyar i/o analitzar simulacions o jocs de rol coherents amb uns objectius didàctics definits.	- Característiques, avantatges i inconvenients de la utilització d'aquesta estratègia didàctica. - Diferents tipus de jocs de rol i de simulacions. Presentació d'exemples. - Disseny, en grup, d'una simulació o joc, i presentació a la resta de companys.
Unitat-10: Recursos didàctics - Conèixer i valorar materials didàctics d'ECO i EOE. - Valorar les possibilitats que ofereix l'actualitat com a recurs didàctic. - Practicar les tècniques de treball de l'actualitat a l'aula: lectura, debats, ...	- Actualitat i motivació: consideracions per a la seva utilització a l'aula - Llibres de text: criteris utilització, ... - Els recursos audiovisuals - Les sortides, visites a empreses, ... - Procediments de lectura comprensiva, síntesi, debat, ...
Unitat-11: Projectes i treballs de recerca - Conèixer i valorar la utilitat d'aquesta metodologia. - Conèixer els aspectes a considerar a l'hora de tutoritzar un TR / CS - Conèixer i valorar exemples de TR /CS	- Característiques, avantatges i inconvenients de la utilització d'aquesta estratègia didàctica. - Diferents tipus projectes i TR. Presentació d'exemples. - Disseny i/o anàlisi d'un projecte, en grup, i posterior posta en comú. - Organització i tutorització del TR: aspectes a considerar. - CS - ESO
Curriculum (3 sessions)	
Unitat-12: Els objectius de l'educació: currículum i societat	- Programes de diversificació curricular, PQPI, ... - Estada a l'empresa - Formació laboral
Unitat-13: Economia en l'educació secundària - Situar l'educació econòmica a l'ensenyament secundari en el context	- Antecedents històrics l'ensenyament econòmic en l'educació secundària.

- espanyol i europeu - Valorar l'aportació que la l'educació econòmica realitza en la formació dels futurs ciutadans. - Conèixer els objectius i continguts econòmics inclosos a l'Àrea de Socials de l'ESO. - Ser capaç d'analitzar el currículum d'Economia en el 1r nc. - Conèixer l'exemple de 2n nc.	- Situació de l'educació econòmica en el context europeu. - Objectius i justificació de l'educació econòmica. - L'educació econòmica a l'ESO: el currículum de CS (CC i CV) - L'Economia en el Batxillerat: a) anàlisi del 1r nc b) el 2n nc - Itineraris batxillerat
Unitat-14: Economia i Organització d'Empreses en l'educació secundària. - Valorar l'aportació que el coneixement del món de l'empresa realitza en la formació dels futurs ciutadans. - Conèixer els objectius i continguts econòmics inclosos a l'Àrea de Tecnologia de l'ESO. - Ser capaç d'analitzar el currículum EOE en el 1r nc. - Conèixer l'exemple de 2n nc.	- Objectius i justificació de l'educació econòmica i de l'empresa. - L'educació econòmica a l'ESO: el currículum de Tecnologia (CC i CV) - L'Economia i Organització d'Empresa en el Batxillerat: a) anàlisi del 1r nc b) el 2n nc. - Itineraris batxillerat - Proves de selectivitat: les PAU
Legislació (2 sessions)	
Unitat-15: La professió docent - Reflexionar sobre la professió docent - Conèixer informació pràctica relacionada amb l'activitat professional	- El perfil d'un bon professor - Deontologia professional: drets i deures - Accés i condicions laborals a l'escola privada i a l'escola pública
Unitat-16: Legislació educativa - Conèixer la legislació bàsica que regula els sistemes educatius	- Competències de l'Estat i de la Generalitat

CALENDARI

	Grup A	Grup B	Grup CC
05/11/07	Ramon (U1)	Montse (U1)	Elena (U1)
07/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Montse (U2a)
12/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Montse (U2b)
14/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Ramon (U3)
19/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Carles (U13)
21/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Àngels (U7)
26/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Maite (U14)
28/11/07	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Maite (U8)
03/12/07	Montse (U2a)	Ramon (U15)	Àngels (U5)
10/12/07	Montse (U2b)	Ramon (U16)	Elena (U9)
12/12/07	Ramon (U3)	Montse (U2a)	Carles (U10)
17/12/07	Carles (U13)	Montse (U2b)	Maite (U11)
19/12/07	Àngels (U7)	Ramon (U3)	Montse i Maite (U4a)
09/01/08	Maite (U14)	Carles (U13)	Elena (U12)
14/01/08	Maite (U8)	Àngels (U7)	Elena (U6)
16/01/08	Àngels (U5)	Maite (U14)	Ramon (U15)
21/01/08	Montse i Àngels (U4a)	Maite (U8)	Ramon (U16)
23/01/08	Elena (U9)	Àngels (U5)	Montse i Maite (U4b)
28/01/08	Carles (U10)	Montse i Àngels (U4a)	Psicopedagogia
30/01/08	Elena (U6)	Carles (U10)	Psicopedagogia
04/02/08	Montse i Àngels (U4b)	Elena (U9)	Psicopedagogia
06/02/08	Maite (U11)	Elena (U6)	Psicopedagogia
11/02/08	Elena (U12)	Montse i Àngels (U4b)	Psicopedagogia
13/02/08	Ramon (U15)	Maite (U11)	Psicopedagogia
18/02/08	Ramon (U16)	Elena (U12)	Psicopedagogia

PROFESSOTAT

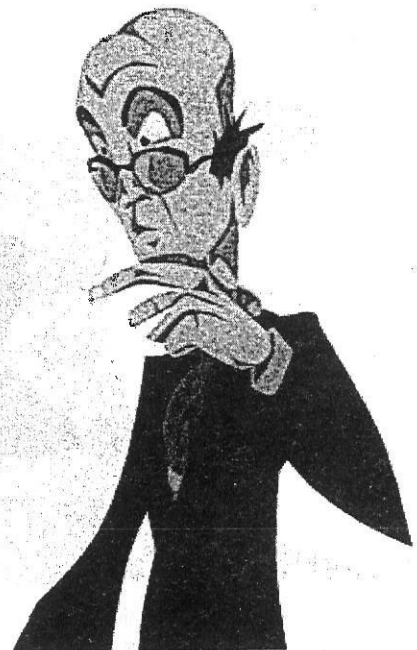
Ramon Masriera (coordinador), Carles Batlle, Elena Carbonell, Maite Jiménez, Montserrat Termens, Àngels Tó.

Una encrucijada para la educación escolar



ALBERT CAMPILLO

$$a + b = c$$



La definición de un currículo por competencias que no especifique los contenidos necesarios para su adquisición puede provocar confusión en la carga curricular que se le asigne. Establecer subcompetencias elementales e identificar los saberes fundamentales son dos mecanismos para hacer frente a esta confusión. Pero, justamente, la mayor dificultad del proceso radica en distinguir qué aprendizaje es básico y cuál no lo es.

CÉSAR COLL
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.
Correo-e: ccoll@ub.edu

La utilización cada vez más generalizada de los conceptos de competencia y competencia clave en la educación escolar está fuertemente asociada a la propuesta de revisar el currículo de la educación básica con el fin de adaptarlo a las nuevas necesidades educativas y de formación. El argumento

es conocido y ha sido planteado y desarrollado por diversos autores e instituciones tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (véase, por ejemplo, Eurydice, 2002; Monereo y Pozo, 2001; NCREL y Metiri Group, 2003; Rychen y Salganik, 2000 y 2003). En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada, entre otros, por fenómenos y procesos como la globalización económica, los cambios en la estructura del mercado laboral, la ubicuidad de las tecnologías de la información y la comunicación, el acceso relativamente fácil a las fuentes de información o la economía basada en los servicios y en el conocimiento, las personas se enfrentan a nuevas necesidades de aprendizaje que la educación básica debe intentar satisfacer.

La identificación y descripción de las nuevas necesidades formativas, y en consecuencia de los nuevos aprendizajes que se deberían promover desde la educación escolar, varían de un

autor a otro, de una institución a otra, pero tienen algunos rasgos en común, entre los que quisiera destacar los siguientes. En primer lugar, incluyen tanto aspectos cognitivos y cognitivo-lingüísticos (pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente y por escrito, buscar y valorar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.) como emocionales o de equilibrio personal (asumir responsabilidades, superarse, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales, etc.), de relación interpersonal (cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar, etc.) y de actuación e inserción social (compartir, comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas, etc.). En segundo lugar, hacen referencia casi siempre a aprendizajes de alto nivel, o al menos de un nivel no elemental, que implican procesos psicológicos complejos y que, hasta donde sabemos, no son fáciles de aprender ni tampoco de enseñar. Y en tercer lugar, suelen definirse en términos de competencias, competencias clave o destrezas (*skills*).

La necesidad y urgencia de proceder a una revisión del currículo escolar con el fin de incorporar los aprendizajes exigidos por el nuevo escenario económico, social y cultural están fuera de toda duda. Como lo están también las ventajas derivadas de la propuesta de definir y caracterizar estos aprendizajes, y en último extremo todos los aprendizajes escolares, en términos de competencias. En efecto, como he apuntado en otro lugar (Coll, 2007), el hecho de definir las intenciones educativas —o, lo que es lo mismo, la toma de decisiones sobre lo que los alumnos deben esforzarse por aprender y los profesores deben intentar enseñar en las escuelas y en los institutos— en términos de competencias tiene implicaciones de indudable interés y alcance desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico.

Así, por ejemplo, el concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares. No basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran. Del mismo modo, el acento en la movilización del conocimiento y en la funcionalidad de lo aprendido conlleva poner de relieve la necesaria integración de diferentes tipos de conocimientos como otro de los rasgos destacados de los aprendizajes escolares. Una competencia, por ejemplo, "la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio" —definición de la competencia de "comunicación en la lengua materna" incluida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. L 394/14)—, es siempre el resultado de la rea-



lización e integración de múltiples aprendizajes de naturaleza distinta: de procedimientos, de actitudes, valores y normas, y también de hechos y conceptos. La articulación e integración de paquetes más o menos complejos de conocimientos diversos es una característica intrínseca de las competencias que se aviene mal con una organización curricular en términos estrictamente disciplinares o de asignaturas estanco.

La incorporación de nuevos aprendizajes a la educación escolar es, sin embargo, únicamente uno de los aspectos implicados en el proceso de revisión y actualización curricular que debe acometer la educación escolar para hacer frente a los desafíos educativos y a las necesidades de formación que plantea la sociedad de la información. Con ser importante, este proceso de revisión y actualización no puede limitarse a incorporar nuevos aprendizajes al currículo escolar; es necesario, además, analizar, valorar y cuestionar la necesidad o incluso la idoneidad de los que ya forman parte de él. Y ello desde una doble constatación: que los currículos actuales de los diferentes niveles de la educación básica están manifiestamente sobrecargados y sobredimensionados, y que este hecho es un obstáculo mayor para la mejora de la calidad educativa. Ciertamente esta situación viene de lejos y tiene su origen en la lógica acumulativa que ha presidido tradicionalmente los procesos de revisión y actualización curricular (Coll, 2006), aunque se ha ido agravando cada vez más en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX como consecuencia del protagonismo creciente adquirido por la educación escolar y la tendencia a traducir directamente las nuevas necesidades y las urgencias sociales en demandas educativas (Coll, 2003).

Es justo en este punto en el que la definición de los aprendizajes escolares en términos de competencias y de competencias clave adquiere, a mi juicio, todo su interés, tanto por los riesgos que encierra como por las perspectivas que abre a la necesaria y urgente revisión en profundidad del currículo escolar. Con el fin de argumentar esta afirmación voy a detenerme, en primer lugar, en el concepto de competencia y en el riesgo que comporta, al menos en algunas de sus interpretaciones, de reforzar aún más la lógica acumulativa en los procesos de toma de decisión sobre el currículo escolar. Seguidamente, me centraré en el concepto de competencia clave o competencia básica con el fin de ilustrar su utilidad e interés como punto de partida de una lógica selectiva orientada a evitar la continuidad de unos currículos escolares sobrecargados.

Competencias clave y saberes fundamentales

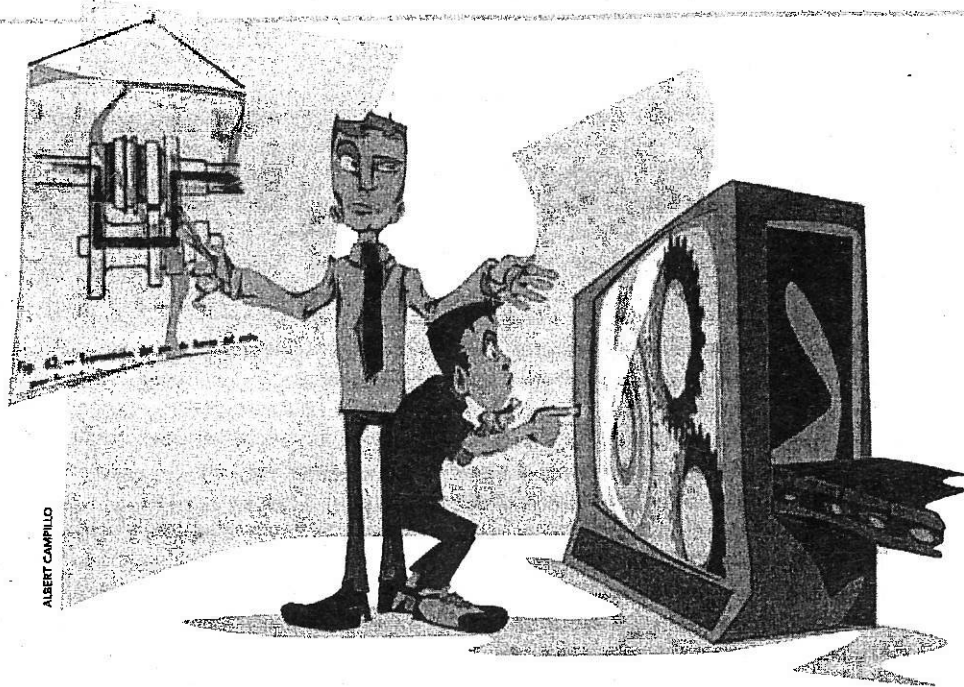
El acento en la movilización e integración de los conocimientos que caracteriza las competencias puede generar la idea de que, mediante una caracterización de los aprendizajes escolares en términos de competencias, se consigue reducir el volumen y la amplitud de los mismos. Esta idea ha llevado incluso en ocasiones a algunos autores y a algunas administraciones educativas a proponer el modelo de "currículo por competencias" como una manera de esponjar el currículo escolar y de abandonar definitivamente las largas listas de contenidos típicas de los currículos tradicionales. Se trata, sin embargo, de una ilusión engañosa, puesto que puede generar justo lo contrario, es decir, sobrecargar aún más el currículo en lugar de aligerarlo. En

efecto, como ya he comentado, la adquisición y utilización de una competencia, cualquiera que sea, requiere el aprendizaje de un conjunto de contenidos de naturaleza diversa —procedimientos, actitudes, valores, hechos, conceptos— que es tanto más amplio cuanto más transversal es la competencia en cuestión. El hecho de poner el acento en el saber hacer y en la integración y movilización de los conocimientos lleva a menudo a situar en un segundo plano estos contenidos obviando la relación detallada y precisa de los mismos. Sin embargo, que no se identifiquen o no se formulen de manera explícita no significa en absoluto que no operen como contenidos de aprendizaje que es necesario adquirir de forma integrada para que puedan ser movilizados en el marco de una actuación competente. Basta con pensar desde esta perspectiva en la competencia "comunicación en la lengua materna" cuya definición he reproducido más arriba para darse cuenta de la gran cantidad de contenidos de todo tipo cuyo aprendizaje requiere su adquisición (de hecho, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de la que hemos extraído la definición, incluye una relación de "conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con esta competencia").

En resumen, la definición de un currículo por competencias sin mención explícita alguna —o con una mención vaga y genérica— de los contenidos específicos relacionados con su adquisición puede resultar engañosa desde el punto de vista de la amplitud y el volumen de la carga curricular que comporta. El riesgo, además, es tanto mayor cuanto más transversales son las competencias y de mayor nivel de exigencia y complejidad son los procesos psicológicos implicados, como sucede casi invariablemente con las propuestas relacionadas con las nuevas exigencias educativas y de aprendizaje generadas por la sociedad de la información. Sólo hay dos maneras de hacer frente a este riesgo. La primera consiste en desglosar las competencias en subcompetencias cada vez más elementales, lo que al límite conduce a la identificación de largas listas de objetivos terminales o de objetivos de ejecución que no son finalmente ni transversales ni funcionales. La segunda, que es también la más interesante desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico y la más respetuosa con una interpretación no reduccionista del concepto de competencia, consiste en hacer un esfuerzo por identificar los saberes o contenidos específicos fundamentales asociados a su adquisición y utilización.

Competencias clave y competencias básicas

De acuerdo con la Recomendación del Parlamento Europeo mencionada (p. L 394/13), las competencias clave "son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo". En una línea parecida, Rychen y Salganik (2003, p. 54) recuerdan que, en el marco del programa DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), impulsado por la OCDE, las competencias clave son "competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos". Y en el informe de la red Eurydice sobre el tema (2002, p. 14) se señala que "la mayoría de los expertos parecen estar de acuerdo en que una



competencia, para poder ser considerada 'clave', 'nuclear', 'esencial' o 'básica', debe ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto".

Tomadas en conjunto, estas aproximaciones al concepto de competencia clave muestran con claridad la dirección en que deberían orientarse actualmente los procesos de revisión y actualización del currículo de la educación básica. Tanto los aprendizajes que ya forman parte del currículo como los que a menudo se proponen con el fin de responder a las nuevas necesidades educativas deberían ser sometidos previamente a una valoración crítica con el fin de determinar si son "clave" o "básicos" en todos o en alguno de los sentidos señalados: si son necesarios y beneficiosos para todas las personas y para el conjunto de la sociedad; si son necesarios para realizarse y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional, y si lo son para garantizar la inclusión social y hacer posible el empleo. Sólo los aprendizajes que superaran con claridad estos filtros deberían pasar a formar parte del currículo obligatorio o prescriptivo de la educación básica.

Se argumentará, y con razón, que la aplicación de estos filtros está expuesta a una buena dosis de subjetividad y que cabe esperar, en consecuencia, discrepancias importantes en cuanto a la identificación de las competencias básicas o clave y los saberes fundamentales asociados a ellas. Efectivamente, lo que es "beneficioso" o no para las personas individualmente consideradas y para la sociedad en su conjunto, o lo que es necesario para la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía activa o el empleo, es a menudo discutible y depende en buena medida del modelo de sociedad y de persona desde el que se hace la valoración. Sin embargo, cuando se acepta el planteamiento de que hay aprendizajes que, aun siendo importantes, no pueden ser considerados básicos o clave en el sentido expuesto, es decir, cuando se acepta que no todo aquello que es interesante aprender y que merece la pena aprender debe formar parte necesariamente del currículo obligatorio de la educación escolar, entonces se introduce una dinámica y una lógica distinta en los procesos de revisión y actualización curricular y es posible alcanzar importantes puntos de acuerdo sobre qué es básico en la educación básica.

Así lo hemos podido comprobar a través de los resultados obtenidos en el marco del proyecto Básic, impulsado por la Fundació Jaume Bofill y desarrollado en Cataluña entre julio de 2005 y diciembre de 2006 aproximadamente. Más allá de las discrepancias, solapamientos y falta de concreción en algunos puntos, el análisis de las contribuciones realizadas por los participantes en grupos de discusión integrados por profesores y otros profesionales de la educación, miembros de las administraciones educativa y local y otros sectores de la sociedad civil –sector empresarial, sindicatos, entidades culturales y de ocio, asociaciones de madres y padres de alumnos– ofrece dos resultados de interés (se han recogido las contribuciones de un total de 144 participantes en quince grupos de discusión realizados en diferentes lugares de Cataluña).

El primer resultado es que, una vez establecida la conveniencia de distinguir entre aprendizajes básicos o clave y los que no lo son, el grado de acuerdo en lo que concierne a los primeros es elevado y las diferencias o divergencias se concentran básicamente en los segundos. Así, por ejemplo, el acuerdo es prácticamente total en lo que atañe a la prioridad otorgada a la enseñanza y el aprendizaje de competencias relacionadas con el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas, meta-cognitivas, emocionales y relacionales, con la alfabetización letrada y numérica (o matemática), con el manejo de la información y el uso funcional de las tecnologías de la información y la comunicación y con el conocimiento del lenguaje audiovisual.

El segundo es la importancia de utilizar algunos criterios complementarios antes de pronunciarse sobre si un aprendizaje determinado, una vez superados los filtros que han permitido identificarlo como básico o clave, debe pasar o no a formar parte del currículo prescriptivo, y por lo tanto obligatorio, de la educación básica inicial. Permítaseme mencionar, para concluir este trabajo, dos de estos criterios especialmente relevantes e importantes, a mi juicio, en el escenario educativo actual. El primero tiene que ver con la idea de educación a lo largo de la vida y la conveniencia de distinguir entre educación básica inicial –la que tiene lugar durante la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria– y educación bá-

sica a lo largo de la vida. Ante un aprendizaje identificado como básico en alguno, varios o todos los sentidos anteriormente mencionados, cabe preguntarse aún si, por su naturaleza, características y complejidad, conviene incluirlo en el currículo de la educación básica inicial o en un período o un momento formativo posterior de la vida de las personas. En ocasiones, la aplicación de este criterio dará lugar a una respuesta clara. En otras, en cambio, la respuesta será más ambigua y la decisión última tendrá que supeditarse a otras consideraciones y criterios. En cualquier caso, lo que interesa destacar aquí es que la identificación de un aprendizaje como básico o clave no supone que haya de incorporarse necesariamente al currículo prescriptivo de la educación básica inicial.

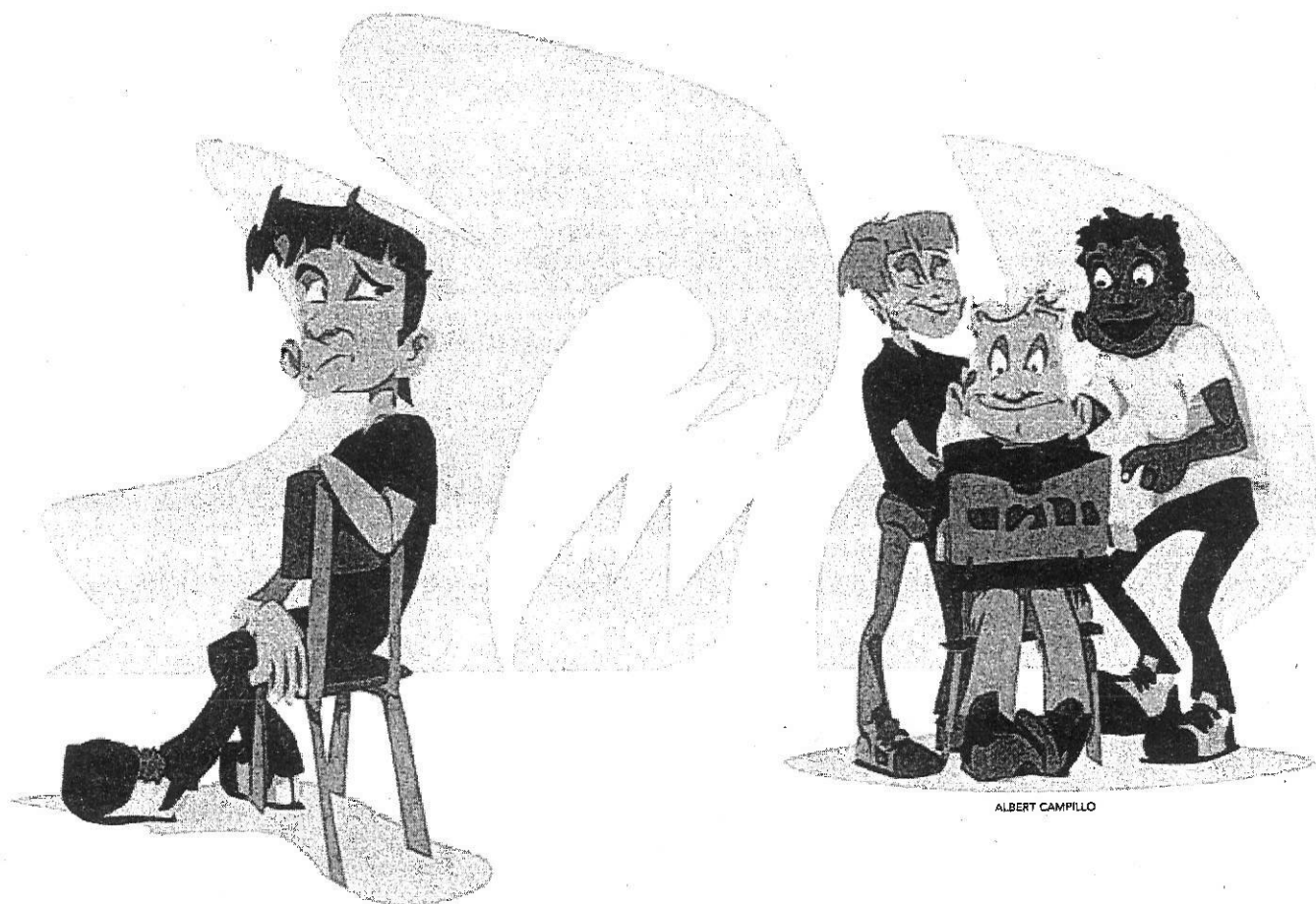
El segundo criterio complementario tiene que ver con la existencia en la sociedad actual de otros escenarios y agentes educativos, además de la educación escolar y del profesorado, que tienen una incidencia creciente y decisiva sobre lo que aprendemos las personas, tanto durante la educación básica inicial como en períodos posteriores de la vida. La cuestión en este caso es si nos encontramos ante un aprendizaje básico cuya realización es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, una responsabilidad compartida con otros escenarios y agentes educativos o sobre todo una responsabilidad de estos últimos. Por supuesto, la aplicación de este criterio no permite justificar la inclusión o no del aprendizaje en cuestión en el currículo escolar. Si estamos ante un aprendizaje básico que, por su naturaleza y características, conviene llevar a cabo durante el período de la educación básica inicial, la educación escolar no puede inhibirse, aunque la responsabilidad de su consecución no le corresponda en primera instancia o le corresponda únicamente en parte. Pese a ello, se trata de un criterio importante, ya que subraya la responsabilidad que, en la realización de aprendizajes considerados básicos en nuestra sociedad, comparten con la educación escolar y el profesorado otros escenarios y agentes educativos.

En suma, y volviendo al argumento principal de este trabajo, las consideraciones precedentes muestran con claridad el interés de los conceptos de competencia y competencia clave para acometer los cambios curriculares exigidos por las nuevas necesidades educativas y de formación. La utilización de estos conceptos por sí sola no es, sin embargo, suficiente para evitar unos currículos sobrecargados ni garantiza que los aprendizajes seleccionados como clave o básicos lo sean realmente.

para saber más

- Coll, C. (2003): "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- Coll, C. (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 12 de marzo de 2007 en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, C. (2007): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa* (en prensa).
- Eurydice (2002): *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 25 de abril de 2006 en <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): "¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (enero), pp.50-55.
- North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) and Metiri Group (2003): *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 18 de agosto de 2004 en <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2000): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003): "A holistic model of competence", en Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.): *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje



ALBERT CAMPILLO

La interactividad es el eje sobre el que se construye el conocimiento, una construcción que debe vincularse a situaciones problemáticas, en las que el alumnado busque información, estudie alternativas o experimente soluciones. Así, la investigación es una forma de aprender que invita a cada uno a poner en marcha un aprendizaje significativo y social.

JOAQUÍN GAIRÍN

Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Correo-e: joaquin.gairin@uab.cat

El crecimiento y cambio continuo de los conocimientos existentes, la sobreabundancia, descontextualización e inespecificidad de la información o la cambiante variedad de problemas que se plantean exigen una actualización permanente y hacen necesaria la potenciación del aprendizaje autónomo. Promover y desarrollar competencias referidas al tratamiento de la información y a la utilización del conocimiento es de particular interés para este propósito. * — — *

De la información personal al conocimiento compartido

Los datos, dejando de lado análisis conceptuales o semánticos, son un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos y realidades. La información, por su parte, está formada por datos organizados, clasificados y dotados de significado, que se materializan en forma de mensaje y se asocian a un contexto determinado que facilita su interpretación. Podríamos decir que el conocimiento está constituido por creencias, valores, conceptos, expectativas y formas de hacer, resultado de la exposición de la información al bagaje cognitivo de cada persona.

Si consideramos que la información deriva de los datos, deberíamos admitir que el conocimiento deriva de la información y que la transformación de esta información en conocimiento es tarea de las personas. No obstante, podemos identificar en este proceso perspectivas individuales y sociales relacionadas entre sí. El conocimiento supone elaboración personal a partir de la reflexión personal y el contraste colectivo, pero también incluye la utilización social que se hace del mismo.

Hablamos, así, desde la dimensión más colectiva e institucional, de la gestión de datos, la gestión de la información y la gestión del conocimiento, según vayamos de lo personal y subjetivo a lo más intersubjetivo y social. Una cosa es asumir o conocer críticamente la información y otra es la gestión del conocimiento; mientras que la primera es o afecta a cuestiones individuales, la segunda incluye una dimensión colectiva.

Cuando hablamos de gestión del conocimiento nos estamos refiriendo al conjunto de las acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y, a ser posible, utilizable por las personas y las organizaciones.

Preparar a los ciudadanos para la sociedad actual supone dotarlos de herramientas tanto para la gestión de la información (cómo moverse en un mundo complejo y cambiante) como para la gestión del conocimiento (participar en procesos colectivos dirigidos a ampliar el conocimiento de las organizaciones y de la sociedad).

La competencia informacional

La competencia informacional, también identificada con expresiones como cultura de la información, habilidades informativas o alfabetización informacional, ha sido definida como la habilidad para reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El desarrollo de esta competencia en el ámbito escolar puede abarcar los objetivos presentados en el cuadro que se adjunta, que obvia las referencias a las diferentes materias del currículo a las que afecta dado su carácter transversal. Así, las habilidades alfabéticas básicas de lectura, escritura y cálculo, o las más complejas de elaboración de proyectos o de resolución de situaciones problemáticas, deben aplicarse y adaptarse a ambientes ricos en información. Memorizar respuestas sencillas correctas, reproducir textos o encontrar soluciones a partir de esquemas no son suficientes para preparar a los alumnos en el manejo de la información que van a necesitar en la compleja realidad actual.

La competencia de gestión del conocimiento

El conocimiento se crea a través de un proceso de interacción continuo y dinámico entre el conocimiento tácito y el explícito, de carácter personal o colectivo, que incluye momentos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización. Así, el conocimiento individual se actualiza y acrecienta en la medida en que hay interacción comunitaria, atravesando fronteras personales, organizativas, sectoriales y sociales.

La interactividad es el eje a través del cual se va construyendo el conocimiento. No se reduce a un intercambio de información, sino que supone una verdadera negociación entre los participantes, produciéndose un diálogo fructífero al compartir ideas, lo que genera aprendizajes activos y extiende los propios puntos de vista al considerarlos desde diferentes perspectivas.

Pero este conocimiento, de gran importancia para el desarrollo personal, ha de socializarse y gestionarse de manera que pueda servir a otras personas y organizaciones. Detrás de una gestión adecuada del conocimiento confluyen experiencias como las de crear y utilizar un banco de actividades y estudios realizados por los alumnos; publicar trabajos escolares referenciales; implicar a los estudiantes en la generación de propuestas sobre los problemas del aprendizaje, del centro educativo o del entorno; difundir y debatir proyectos; promover intercambios con otros centros; crear redes para el desarrollo de ideas; dar sentido al compromiso con la mejora de la organización o entidad en la que se trabaja y con el desarrollo del entorno en el que se ubica, etc.

Lo que nos hace humanos –las ideas, sentimientos, formas de hacer y compromiso con los demás– está en la base de la gestión del conocimiento. Gracias a esta capacidad de gestión tenemos:

- Capacidad para cohesionar, para generar un fuerte sentimiento de identidad.
- Sensibilidad con el entorno, del que aprendemos y al que nos adaptamos.
- Tolerancia con el pensamiento y la experiencia no convencionales.
- Asunción de la construcción colectiva del conocimiento y de la capacidad de organización como suma compartida de compromisos y responsabilidades individuales.
- Reconocimiento de la potencia transformadora del compromiso colectivo.

Otras competencias relacionadas

El desarrollo de las competencias señaladas no puede obviar la referencia a dos herramientas de apoyo imprescindibles, como son las nuevas tecnologías (TIC) y los procesos de autorregulación.

Las TIC representan hoy en día un soporte importante insustituible para muchas actividades humanas ("insustituible" parece pretencioso, aunque sea deseable). Las competencias relacionadas buscan desarrollar capacidades vinculadas a leer a través de las fuentes de información digitales (canales de televisión, mediatecas a la carta, ciberbibliotecas e Internet en general), escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos. Su dominio por parte de todos los ciudadanos se está convirtiendo en un importante reto social, y su carencia o impericia puede conllevar marginación sociocultural.

Algunas competencias que se deben desarrollar hacen referencia a la utilización de los ordenadores (*hardware*, redes, *software*, instalación de programas, actividades básicas de mantenimiento, etc.), el uso de programas básicos (procesadores de textos, editor gráfico, hoja de cálculo y base de datos), el manejo de la red (navegadores, buscadores, correo electrónico, etc.) y las actitudes necesarias (control del tiempo, actitudes críticas, ética en los usos, etc.). Su adecuada utilización refuerza

las posibilidades de manejar y gestionar el conocimiento. De todas formas, muchas de las actividades relacionadas con las TIC se vinculan a procesos individuales que, a menudo, no son contrastados con otras personas. La mejora depende en estos casos y en gran medida de los propios procesos de control que se establezcan.

La participación del estudiante en el proceso de aprendizaje puede implicarle desde procesos de planificación hasta el de-

Competencias de gestión de la información y del conocimiento				
	Competencia	Ejemplos de objetivos / Resultados de aprendizaje		
		Cognoscitivos	Actitudinales/Sociales	Procedimentales
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	Utilizar información relevante	- Identificar fuentes de información. - Organizar datos de acuerdo a criterios. - Tomar decisiones sobre la base de la información validada.	- Compromiso con la emisión de opiniones fundamentadas. - Desarrollar actitudes positivas hacia la investigación y el análisis de problemas. - Actitud abierta a la búsqueda de nueva información.	- Seleccionar estrategias para buscar información. - Utilizar aplicaciones y sistemas de búsqueda de información. - Aplicar sistemas de clasificación de la información.
	Transmitir y compartir información	- Sistematizar información relevante. - Seleccionar códigos y sistemas adecuados para comunicarse.	- Perseverancia y atención continuada en la búsqueda de información. - Desarrollo del compromiso con la mejora permanente.	- Confeccionar mapas y redes conceptuales. - Dominio fluido de los diferentes lenguajes.
	Reutilizar la información	- Cuestionarse sobre información conocida. - Identificar necesidades de nueva información.	- Comunicarse con sensibilidad hacia los otros.	- Elaborar preguntas. - Estructurar esquemas para guiar las búsquedas informativas.
	Crear nueva información	- Identificar problemas relevantes. - Razonamiento crítico y pensamiento sistémico sobre información existente.		- Utilizar esquemas para el análisis de situaciones complejas.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	Sistematizar conocimiento personal y social en relación a una situación	- Rescatar aportaciones, organizarlas y ofrecerlas al grupo. - Evaluar información y determinar su relevancia en un contexto específico. - Ofrecer retroalimentación y realizar recapitulaciones en los debates.	- Iniciativa en la toma de decisiones y en la anticipación a los hechos. - Implicación en los procesos interactivos. - Motivación para asumir riesgos y afrontar fracasos. - Fomentar la confianza y propósitos en la tarea colectiva.	- Realizar síntesis articuladas de los debates colectivos. - Desarrollar esquemas de tareas. - Utilizar mapas semánticos.
	Cualificar productos y procesos vinculados al aprendizaje	- Incorporar a un tema aportaciones pertinentes. - Explorar soluciones diferentes.	- Compromiso con la mejora permanente. - Respeto a las normas de funcionamiento consensuadas.	- Elaborar reseñas documentales. - Certificar calidad en procesos.
	Participar activamente en debates colectivos	- Analizar las necesidades de un debate colectivo. - Valorar estrategias de participación y debate.	- Compromiso con la pertinencia y calidad de las aportaciones. - Solicitar ayuda cuando se necesita.	- Utilizar estrategias para la reflexión colectiva. - Aplicar técnicas de trabajo en grupo.
	Difundir el conocimiento colectivo	- Conocer formas de registrar y difundir públicamente aportaciones. - Crear y participar en redes sobre temáticas definidas.		- Realizar proyectos de desarrollo vinculados a una temática. - Utilizar estrategias de difusión de informaciones.

sarrollo metodológico o la evaluación. Más allá de las reflexiones que puedan hacerse sobre su efecto motivador o sobre la aproximación a los posibles contenidos, nos interesa profundizar en las posibilidades que ofrece la autorregulación.

La construcción de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica. Su desarrollo desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles hasta los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje.

La autorregulación permite evaluar las realizaciones, detectar disfunciones, introducir cambios, verificar los efectos y repetir procesos en la búsqueda de la excelencia. Resulta esencial en el proceso de aprendizaje permanente al ser la llave reguladora que mejora los procesos y resultados.

El dominio de estrategias e instrumentos para la autorrevisión de producciones, el compromiso con la tarea mediante contratos, la creación de un sistema propio de control, la confianza en las propias producciones y las acciones dirigidas a mejorar la autoimagen son aspectos que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Notas sobre el proceso de capacitación

La enseñanza de las competencias se enfrenta a problemas diversos relacionados con el momento, el entorno y los sistemas de evaluación de su formación, sobre todo si consideramos que deben ponerse en acción en contextos problemáticos, que se definen por su autenticidad (percepción de realismo) y relevancia (vinculación a situaciones personal o socialmente significativas).

Sin embargo, las competencias que tratamos, al tener una fuerte relación con la realidad social, son más fáciles de abordar. Este hecho no puede obviar que su aprendizaje se debe apoyar y vincular a problemas o situaciones que haya que resolver, sobre todo si obligan a buscar información, interrogarse, estudiar alternativas, experimentar soluciones, optar entre posibilidades, contrastar con otros, solucionar de forma contextualizada o difundir los avances.

En este sentido, el alumno habría de:

- Resolver situaciones en contextos escolares y vitales cotidianos a partir de la búsqueda de información relevante.
- Construir nuevos conocimientos vinculados a la resolución de situaciones.

- Aplicar y adaptar estrategias diferentes al proceso de resolución de problemas.

- Adquirir confianza en sus posibilidades y disfrutar en el trabajo individual y colectivo.

- Ser consciente de su propia manera de pensar y entender y valorar a los otros.

- Valorar la importancia y viabilidad de construir colectivamente conocimiento y alternativas a la solución de situaciones.

Estas capacidades sólo se desarrollan haciendo que la investigación sea una forma de aprender. El aprendizaje basado en la investigación y problematización empieza planteando preguntas sobre el contenido que hay que estudiar (¿qué es lo que sé?, ¿qué cuestiones puedo plantear?, ¿cómo puedo avanzar en las respuestas, ¿qué aprendí?, etc.) y continúa con la búsqueda de información, el contraste de fuentes y la elección de alternativas, que debe completarse con su comunicación y difusión.

La investigación ayuda así a superar el formato predirigido del libro de texto o de las soluciones preestablecidas y ubica a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en el que, a partir de una variedad de fuentes, deben construir su propia comprensión y asumir la necesidad y obligación de compartir sus avances.

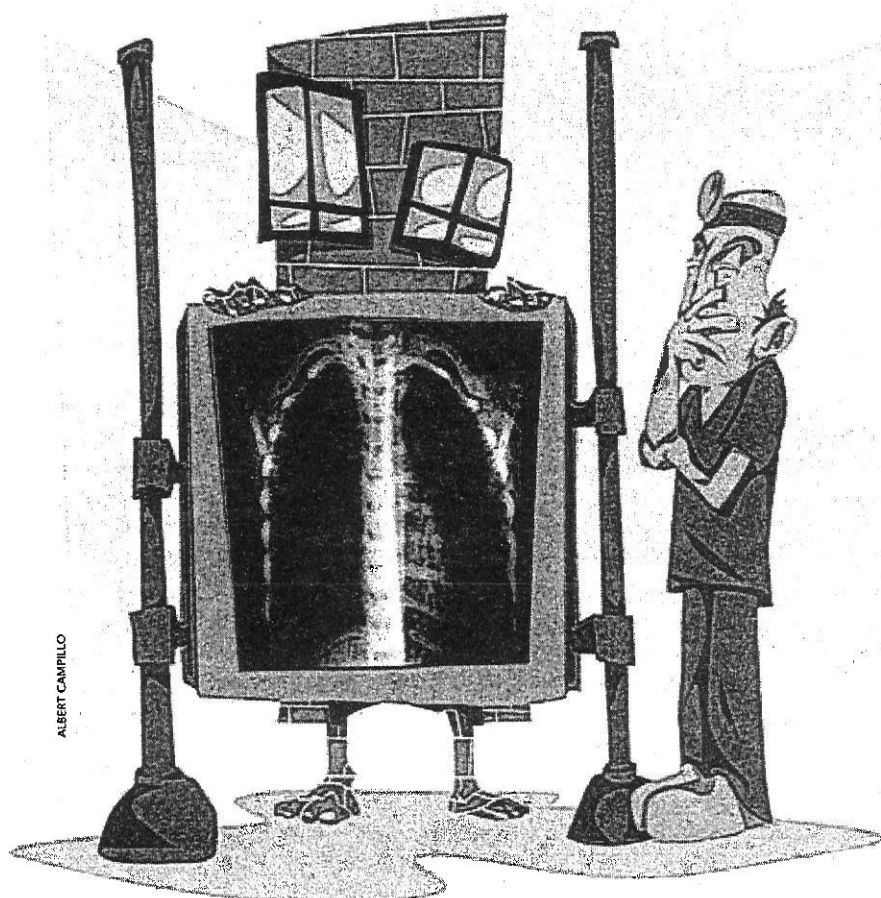
El trabajo en esta dirección exige un planteamiento de la enseñanza en equipo que hace hincapié en la detección de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones. Las ventajas son, por una parte, motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra parte, permitir un aprendizaje tan significativo y social como sea posible.



ALBERT CAMPILLO

Luces y sombras en la evaluación de competencias

El caso PISA



Nos hallamos ante un programa internacional ambicioso, serio e innovador que evalúa conocimientos básicos y habilidades. Sin embargo, el PISA es criticado por estar al servicio del capitalismo, estandarizar las mentes y ser incapaz de transformar realmente la educación. En este contexto, la escuela afronta un reto, compensar diferencias, que sólo puede conseguir un profesorado bien preparado.

NEUS SANMARTÍ

Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Directora del Institut de Ciències de l'Educació de la misma universidad.

Correo-e: Neus.Santmarti@uab.cat

ANNA SARDÀ

Profesora de Secundaria y miembro del grupo de investigación LIEC de la UAB.

Correo-e: asarda@fcollserola.cat

El PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) es un estudio realizado bajo la coordinación de la OCDE que pretende evaluar la adquisición de unas determinadas competencias por parte de alumnos de quince años de todo el mundo. Es, pues, un

estudio comparativo y sus resultados han tenido un gran impacto mediático.

Su primera finalidad es orientar políticas educativas. Se considera que el empleo de análisis comparativos entre países puede ampliar y enriquecer la visión que cada uno de ellos tiene de su sistema educa-

tivo y que este análisis puede aportar una orientación para decidir las prioridades en la aplicación de cambios.

Los alumnos no sólo responden cuestiones orientadas a evaluar su nivel de competencias lectoras, matemáticas o científicas, sino también una amplia encuesta que recoge datos sobre sus intereses, actitudes, historial escolar, nivel sociocultural, uso de ordenadores, etc., que a su vez se completa con otra amplia encuesta a sus profesores. Estos datos, conjuntamente con los globales del sistema educativo (inversión en educación, características del currículo, etc.), permiten obtener una radiografía de las variables que mejor explican los resultados de cada país. Por ejemplo, la variable que más correlaciona de forma significativa con los resultados en Cataluña es la clase social, mientras que en Finlandia es el interés de los alumnos por la lectura (sin que ello quiera decir que dichos resultados no dependan de muchas otras variables). Al mismo tiempo, al comparar los resultados de distintos países se comprueba que variables como la inversión en educación, la ratio de alumnos por clase, el sueldo de los profesores, etc., no explican por ellas solas las diferencias (aunque tampoco son despreciables).

Al mismo tiempo, el programa PISA pretende tener una influencia en la orientación de los currículos aplicados en las aulas. Está bien estudiado que los cambios en el currículo y en las metodologías de enseñanza no vienen tanto de la implantación de nuevos programas por parte de los gobiernos como de los cambios en el contenido de las pruebas de evaluación externas. Un análisis de lo que se pide que el alumno sepa hacer en las preguntas del PISA permite identificar qué es lo que la sociedad actual (en función de valores culturales más o menos compartidos, de la investigación científica y didáctica y de condicionamientos socioeconómicos) considera que las nuevas generaciones necesitan aprender.

Las escuelas y los profesores pueden diagnosticar y autoevaluar el currículo que aplican (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y de evaluación) y tomar decisiones para reorientarlo. El argumento de autoridad que conlleva el diseño del programa de evaluación PISA puede llegar a ser más convincente que muchos otros proclamados desde hace años por distintas instituciones y estimular cambios

significativos en los currículos reales (aunque es una hipótesis que habrá que comprobar en los próximos años).

Nos encontramos, pues, ante un programa muy ambicioso (y muy costoso) que, contra lo que muchos piensan, no evalúa lo que se está enseñando actualmente en las escuelas sino más bien lo que se considera que se debería enseñar. Como opinan algunos profesores, comparando lo que se pide en la evaluación PISA con lo que realmente se enseña en España, los resultados son mejores de lo que se podría esperar.

Algunas luces

Hay un amplio consenso en considerar que los contenidos que pretende evaluar el programa PISA son claramente innovadores y coherentes con las necesidades de formación básica de la población y con los resultados de la investigación en didáctica de las distintas áreas. Se considera uno de sus mayores aciertos su apuesta por evaluar competencias, que tienen en cuenta conocimientos básicos pero también muchas otras habilidades necesarias para la actuación en contextos diferentes al escolar.

Las preguntas planteadas se orientan en buena parte a pedir a los alumnos que demuestren su capacidad para pensar y actuar en relación con situaciones complejas, que incluyen valores. Son preguntas muy distintas de las que se piden en la mayoría de los exámenes tradicionales. Los alumnos tienen que leer un texto largo, que a menudo incluye gráficos o esquemas, en el que se les plantea una situación no trabajada en clase y, a partir de ella, responder preguntas de diverso tipo que comportan tomar decisiones, argumentar, analizar críticamente, etc.

Las personas que forman parte de los equipos redactores tienen un amplio prestigio en cada campo de las didácticas específicas. La justificación de las competencias seleccionadas y, en general, del marco de la evaluación tiene una alta calidad y es de una utilidad que va mucho más allá del propio programa de evaluación.

Se ha optado por definir unas pocas competencias en cada área, pero muy significativas, y, de forma coherente con esta opción, las preguntas planteadas también buscan tener en cuenta la complejidad de la competencia que se evalúa.

Ello contrasta con la tendencia de los currículos en nuestro país a explicitar una larga lista de objetivos y contenidos y de plantear preguntas de evaluación muy reproductivas y sobre aspectos muy parciales del conocimiento.

El problema de la concreción de las competencias básicas es que necesariamente han de ser holísticas; por tanto, cuando se concreta mucho, pierden su sentido. Para apropiarnos del concepto de competencia y ser capaces de ayudar a los alumnos a desarrollarlas, los profesores hemos de pensar globalmente y, sobre todo, tener presente que los alumnos han de poder transferir lo aprendido a la toma de decisiones en relación con situaciones no trabajadas en clase explícitamente. Por tanto, los cambios promovidos respecto a qué y cómo enseñar a través del programa PISA no son ni mucho menos superficiales y requerirán en buena parte cambios importantes por parte del profesorado en sus maneras de concebir y aplicar la enseñanza.

Por otro lado, también se está de acuerdo en que el Informe Pisa contiene datos que pueden ayudar a comprender cómo es nuestro sistema educativo y a deducir orientaciones que potencien los aspectos que funcionan y afronten la superación de los que constituyen sus principales debilidades. España es un país con muy pocos datos sobre la realidad de su escuela, especialmente datos públicos y comparativos que sean fiables. Todos los datos recogidos a partir del programa de evaluación PISA son públicos, están en Internet y pueden ser objeto de análisis por parte de cualquier persona interesada. Esta transparencia permite que cualquier análisis pueda ser contrastado fácilmente (aunque es obvio que la mayoría de las noticias aparecidas en los medios de comunicación no lo han sido).

Por todo ello, se puede afirmar que el programa de evaluación PISA es serio e innovador, con muchos datos útiles para el diagnóstico y al alcance de cualquier persona que quiera profundizar en ellos. Pero estas luces dependerán mucho del uso que se haga de sus potencialidades.

Algunas sombras

Los principales argumentos contrarios a las evaluaciones externas del tipo PISA provienen, en primer lugar, del recelo que

genera conocer quién las promueve, en general instituciones preocupadas por la mejora de la economía mundial. El discurso ideológico implícito es que fomentando la competencia entre países y escuelas, la "calidad" o excelencia, el mayor "rendimiento", etc., mejorará el sistema educativo (y, en consecuencia, la economía de un país). Se trata de aplicar a los centros escolares (y a su funcionamiento) los principios que se aplican a las empresas capitalistas, dejando de lado discursos más orientados a la cooperación dentro y fuera de la escuela.

No es cuestionable la idea de evaluar si la inversión del dinero público en las escuelas se traduce en unos determinados logros, ni utilizar esta evaluación para tomar decisiones sobre los aspectos de la práctica educativa que deberían cambiar, pero es más discutible que esta evaluación se traduzca en una desvaloración del trabajo de los profesionales de la educación y en un incentivo a la competitividad entre centros y entre el profesorado. Es cierto que el programa PISA no promueve explícitamente esta competitividad, pero también es evidente que los titulares de la prensa y muchas decisiones políticas se orientan a identificar y premiar los tipos de centros con mejores resultados, sin tener demasiado en cuenta la complejidad del trabajo en muchas escuelas y la dificultad y lentitud de cualquier cambio.

Otro tipo de argumentos que cuestionan este tipo de evaluaciones son los que se relacionan con la aceptación de que existan unos criterios iguales en todo el mundo sobre aquello que han de aprender los jóvenes para afrontar los "desafíos del mundo actual". Se dice que este tipo de evaluaciones promoverán la estandarización de las mentes al "globalizar" el conocimiento que se ha de enseñar en las escuelas, ya que estos programas plantean que todos los alumnos aprendan lo mismo, con la consecuente pérdida de libertad del docente y la transformación de la educación en una vía más hacia el "pensamiento único".

Es cierto que tanto el marco teórico del programa PISA como las preguntas que se plantean no conllevan necesariamente un pensamiento único. Por el contrario, al pretender evaluar la capacidad de los alumnos para afrontar la resolución de problemas complejos y contextualizados y para argumentar la toma de decisiones

teniendo en cuenta datos y razones bien fundamentadas, se está estimulando el desarrollo de un pensamiento divergente, aunque capaz de dialogar. Sin embargo, es dudoso que, en la práctica, no se tienda a simplificar los planteamientos y a estandarizar los aprendizajes. Por ejemplo, dado que se busca estimular que los jóvenes aprendan a argumentar en función de evidencias, ya han empezado a generarse materiales didácticos con esta finalidad pero de forma no siempre coherente con los planteamientos globales del programa, buscando más entrenar a los alumnos en una técnica que enseñar la competencia.

En el campo educativo, como en muchos otros, se tiende a pervertir muchos de los planteamientos y propuestas, de forma que nada cambia realmente aunque cambie el discurso. Los cambios en la práctica de los miles de profesores son muy lentos y requieren muchos años. Lo más normal es que se incorporen algunas técnicas y se transformen pequeñas prácticas pero que los contenidos que se enseñan y las metodologías no varíen sustancialmente. El ejemplo más reciente es todo lo que ha sucedido en torno al constructivismo, considerado en muchos foros una corriente de pensamiento fracasada dado que muy pocos la han incorporado realmente a su práctica.

Un tercer tipo de argumentos son los relacionados con la crítica a las deducciones que se extraen de sus resultados, generalmente muy superficiales, y a su uso mediático. Se piensa que el programa PISA muestra una radiografía certera de la realidad educativa de cada país, cuando es sólo una mirada de las muchas posibles. Los resultados se interpretan en función de las ideas previas que tiene cada institución, grupo político o medio de comunicación y no tanto a partir de lo que realmente se ha evaluado. Por ejemplo, la mayoría cree que el PISA evalúa los conocimientos que se están enseñando, o que se deberían enseñar según su propia opinión, y utiliza los resultados para defender sus ideas y no las que se promueven desde el programa.

Como toda persona ha sido estudiante muchos años en su vida, no hay nadie que no tenga su propia idea de lo que es una buena escuela y una buena enseñanza. Es una profesión sobre la que todo el mundo se considera con capacidad de opinar, sin necesidad de tener un cono-

cimiento científico y actualizado de la profesión. No es de extrañar que sea tan difícil cambiar las preconcepciones y que todo el mundo crea que lo que le fue bien para aprender cuando era joven es bueno para todo tipo de alumnos en el contexto socioeconómico actual. Por tanto, los medios de comunicación recogen todo tipo de interpretaciones de los resultados, generalmente con muy poca base científica.

Cabe preguntarse, por tanto, si el programa PISA realmente será útil para favorecer la transformación de la escuela o su impacto se reducirá a unos titulares en la prensa. El proyecto empezó en el año 1997 y, hasta el momento, pocos cambios se pueden constatar. En España, los algo peores resultados obtenidos en la evaluación del año 2003 respecto a la del 2000 se explican más por el aumento de alumnos inmigrantes que por otras variables. Y no es de prever que la evaluación de 2006 muestre tendencias muy distintas.

El reto de la escuela: compensar las diferencias entre el alumnado

Algo que sorprende al analizar los resultados de las evaluaciones de competencias es que aparentemente son independientes del currículo aplicado en la escuela. Cuando se realizaron por primera vez las pruebas de evaluación de competencias en Cataluña a los alumnos de diez y catorce años, muchos de los maestros manifestaron que habían comprobado que buena parte de sus alumnos de un determinado nivel sociocultural respondían correctamente las distintas cuestiones aun tratándose de contenidos que no se habían trabajado en clase.

Para algunos este hecho es una demostración de que los contenidos que evalúa el PISA (y, en general, las pruebas de evaluación de competencias) son poco relevantes (demasiado fáciles). Pero también sorprende que alumnos que no han cursado en Bachillerato una determinada asignatura puedan tener buenos resultados en estudios de licenciatura que, en principio, requieren de dichos conocimientos y, viceversa, que alumnos que sí las han cursado manifiesten graves dificultades.

Los resultados del PISA también muestran que, a excepción de un pequeño

Cuadro 1

Grupo clase	Nivel inferior (%)	Nivel medio (%)	Nivel alto (%)
Piloto	11,5	73,1	15,4
A	52,3	40,0	6,7
B	50,0	46,4	3,6
C	56,7	40,0	3,3
D	72,4	27,6	0,0
E	67,9	32,1	0,0
F	32,0	48,0	16,0
G	35,7	57,1	7,2
H	32,1	57,1	10,8
I	24,0	68,0	8,0

número de países con resultados extremos, la mayoría se sitúa en un nivel medio muy similar. Parece que unos alumnos desarrollan las competencias seleccionadas en su contexto familiar y social, mientras que otros ni en casa ni en la escuela. De hecho, las diferencias entre unos países y otros se explican más por tradiciones culturales—valoración del maestro y del aprendizaje en países asiáticos, responsabilidad de las familias en la educación de sus hijos y valoración social de la lectura en Finlandia, etc.—que no por características curriculares o de política educativa.

Estos hechos pueden llevar a la conclusión de que la escuela tiene poca influencia en los resultados escolares y de que éstos dependen fundamentalmente del contexto sociocultural del alumnado o de características genéticas. Sin embargo, siempre que se han hecho estudios bien controlados, se ha comprobado que la variable profesor es importante para un determinado tipo de alumnado. Se puede afirmar que si bien hay alumnos que aprenden "a pesar del profesor", hay otros que no aprenden sin un buen profesor (o equipo de profesores).

La razón más importante que explica en muchos casos el poco éxito de la escuela es la renuncia de los profesores a que sus alumnos aprendan, es decir, al hecho de que los que enseñamos tendemos a adaptarnos a las características de nuestros alumnos y en cambio no buscamos que los alumnos se adapten a nuestras demandas. Pensamos que es imposible conseguir que unos determinados alumnos razonen, lean, se interesen, participen, comprendan..., y para evitar el conflicto, renunciamos a conseguirlo.

Ciertamente el reto es muy difícil y sólo

se puede alcanzar con un planteamiento a largo plazo, fruto de un trabajo en equipo de muchos profesores a lo largo de unos años. Pero cuando las condiciones se dan, los resultados son muy buenos. En los últimos cuatro años hemos realizado un estudio para comprobar esta hipótesis. Se ha hecho el seguimiento de un grupo de alumnos—calificado en principio de no muy bueno desde el punto de vista escolar—desde primero hasta cuarto curso de ESO, en las clases de Ciencias. Su profesora ha sido la misma en los cuatro años, con lo cual se ha asegurado la coherencia en el planteamiento de las clases, y desde el inicio se fijó como objetivo el desarrollo de competencias, especialmente las relacionadas con la capacidad de comunicarse aprendiendo a describir, justificar, argumentar, etc., y con la capacidad de autorregular sus aprendizajes, es decir, de identificar dificultades y errores y de tomar decisiones para superarlos.

Al finalizar este período se decidió evaluar a estos alumnos y a los de otras nueve clases de características diversas pero de un mismo nivel sociocultural, aplicando un cuestionario con preguntas del programa PISA. Los resultados fueron los que muestra el cuadro 1, y en ellos se puede comprobar que los resultados de los alumnos con mayores dificultades del grupo piloto son especialmente buenos y que el porcentaje de alumnos con mejores resultados también es alto si se tiene en cuenta que era un grupo con problemas. Es decir, los buenos alumnos no se vieron perjudicados y, al mismo tiempo, muchos alumnos fueron capaces de responder con éxito a buena parte de las cuestiones planteadas.

Unos buenos resultados no se obtienen

si no se parte de un profesorado bien preparado y con una fuerte convicción de que es posible conseguir que los alumnos aprendan significativamente a partir de objetivos planteados a medio plazo. En estos casos, la escuela puede cumplir sus funciones y conseguir que todo tipo de alumnos desarrollen competencias básicas. Pero no hay duda de que es una tarea compleja y difícil de llevar a cabo si los que enseñan no tienen posibilidades de compartir con compañeros los momentos difíciles y superar el desánimo que a menudo conlleva no poder reconocer éxitos a corto plazo.

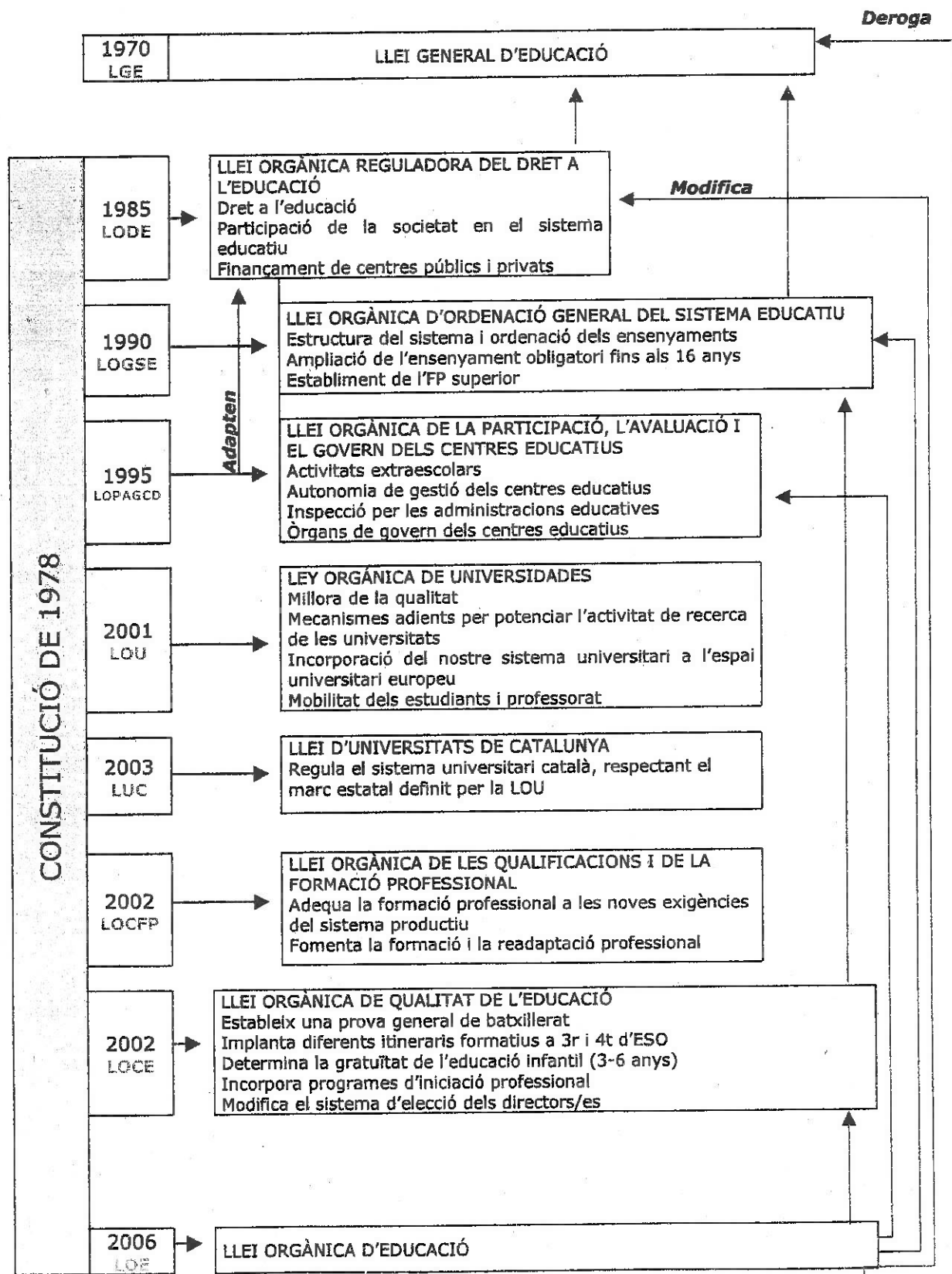
para saber más

- Esperanza, Javier (2005): "¿Por qué todos decimos que el informe PISA nos da la razón?". En *Comunidad Escolar*, n.º 757. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/757/tribuna2.html>
- Ferrer, Ferran; Ferrer, Gerard y Castel, José Luis (2006): *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García Arranz, José Luis (2005): *¿Se aprende lo suficiente? Distorsiones del Informe PISA*. Valladolid: Consejo Educativo de Castilla y León. http://www.consejoeducativo.org/article.php?id_article=71
- OCDE (2006): *PISA 2006. Marco de la evaluación*. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricos/pisa2006.pdf>

Capítol 1

1. Dret a l'educació

1.5. Lleis d'educació



Capítol 1

1. Dret a l'educació

1.6. Esquema del sistema educatiu

Ensenyament	Edat	Etap	Curs	Centre (públic)	Professorat	Serveis i recursos	Inspecció
Ed. infantil	0-3	Llar	-----	Llars d'infants	Mestre/a especialista ed. infantil	EAP, CRP, ELIC, CDA, CREDA...	Inspecció d'Educació
			L1				
			L2				
	3-6	Parvulari	P3	Col·legi d'educació infantil i primària CEIP	Mestre/a		
			P4				
			P5				
Ed. primària	6-8	Cicle inicial	1r				
			2n				
			3r				
	8-10	Cicle mitjà	4t				
			5è				
Ed. secundària obligatòria	10-12	Cicle superior	6è				
			1r				
			2n				
	12-13		3r		Mestre/a		
			4t				
Ed. secundària postobligatòria	13-14		1r		Llicenciatura amb CAP		
			2n				
			3r				
	14-15		4t				
Ed. superior	15-16	(batxillerats i cicles formatius)					
	16-18	CF grau superior					
	18+	PAU		Universitat			
		Estudis superiors					

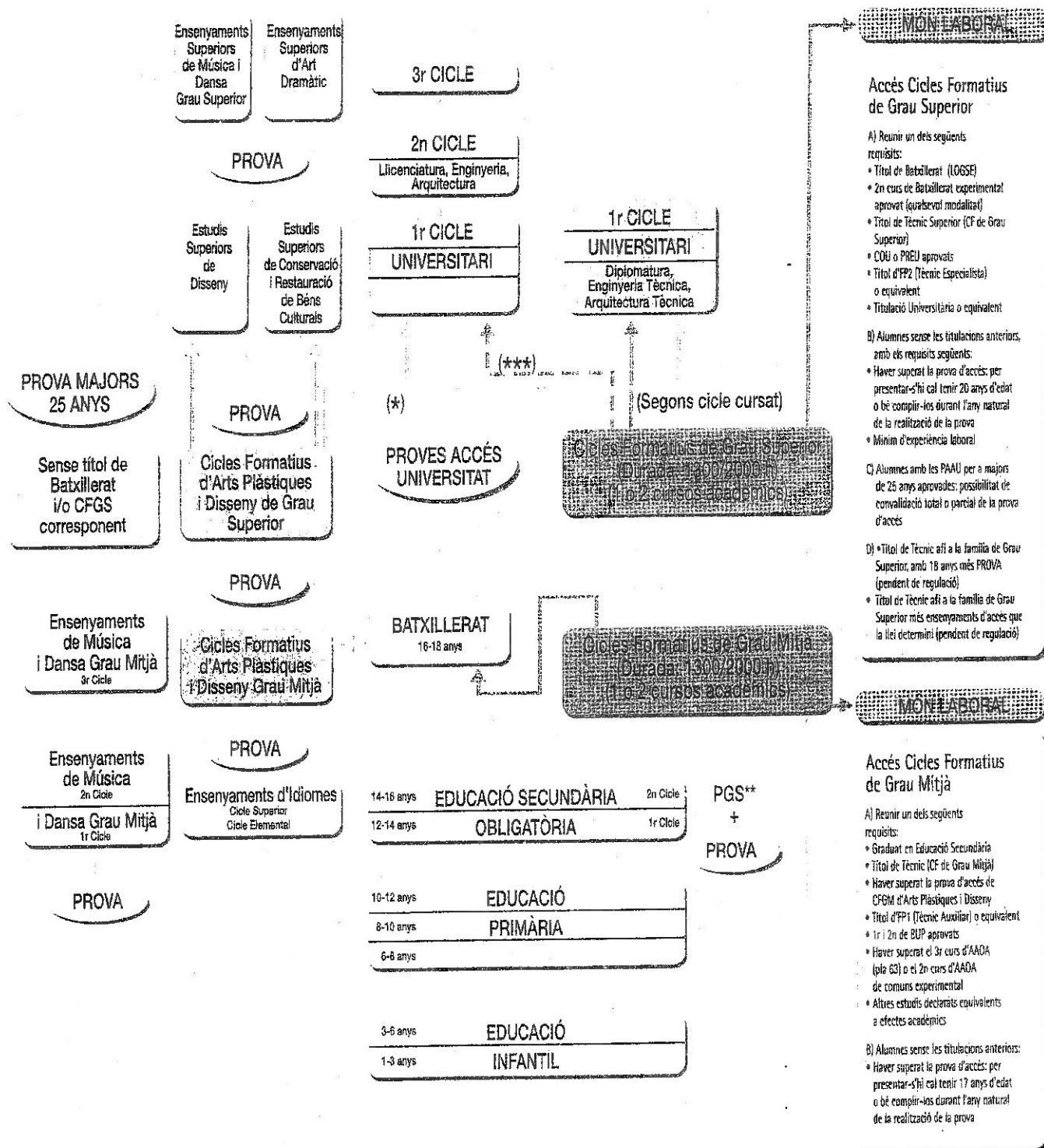
Enllaços

<http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/logse/siseduc.html>

<http://www.gencat.net/educacio/estudis/estudis.htm>

El sistema educatiu

(Llei 1990-10051)



* Segons cicle cursat.

** (PGS) Programa de Garantia Social per als alumnes que no han assolit l'ESO.

*** Només els cicles formatius de Grau Superior de les famílies "Comunicació, Imatge i So", "Serveis Socioculturals i a la Comunitat" i "Activitats Físiques i Esportives" permeten l'accés a determinades llicenciatures que la Llei determina.

SEGONS NORMATIVA VIGENT A GENER DE 2000
Llei 55/1989, de 26 de desembre de Mesures Fiscals, administratives i d'ordre social, article 69 (BOE Núm. 312, dijous 30 de desembre de 1989)

Educació rep centenars de propostes per canviar el currículum escolar

Algunes de les aportacions demanen més continguts en ciències i replantejar el plurilingüisme

MARCEL BARRERA / Barcelona

El debat curricular, és a dir el contingut que han de tenir les assignatures a les escoles i instituts a partir del curs 2007/2008, ja bull. El forum de participació impulsat pel Departament

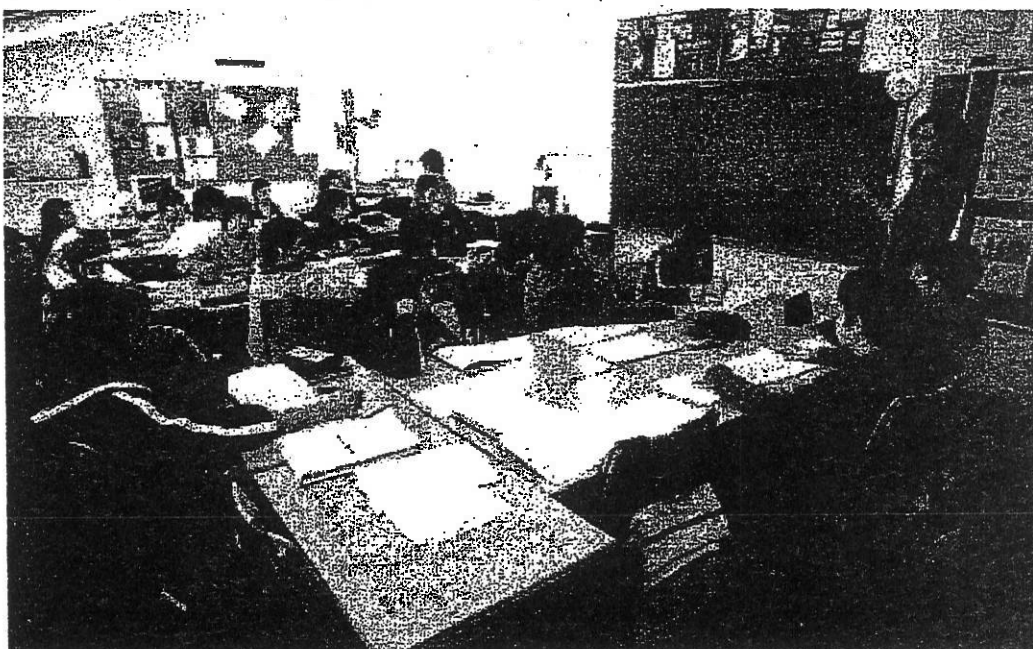
d'Educació ha rebut en quatre mesos un total de 369 intervencions repartides en cinc àmbits d'actuació. A Educació també han arribat 166 documents plens de propostes i en les sessions obertes que s'han organitzat hi han assistit 365

persones, entre professors, representants de centres educatius i entitats. Algunes de les aportacions demanen més continguts en ciències, matemàtiques i replantejar també el plurilingüisme.

Aquestes són algunes de les propostes rebudes a Educació per modificar els currículums. Hi ha cinc àmbits de discussió.

► **Llenguatge i comunicació.** S'adverteix del perill que pot suposar per a l'aprenentatge del català la «voluntat de desenvolupar la competència multilingüe a les escoles». Les aportacions rebudes posen èmfasi en les «dificultats que es poden derivar de la realitat plural de la societat». S'emfatitza que la cultura literària i l'hàbit de lectura han de ser objectiu prioritari de tota la comunitat educativa i, per tant, la coordinació des de les diverses llengües. Les aportacions remarquen que cal «assegurar l'espai i el temps necessari que permeti la lectura, la reflexió i l'anàlisi de les produccions literàries». Es qüestiona en algunes propostes «com es poden articular propostes educatives en l'actual situació de les estructures escolars i les ràtios professorat alumnat». En aquest àmbit, es demana una major atenció a aspectes com ara la cultura popular i la literatura.

► **Social i cultural.** Diverses aportacions remarquen la importància de la història oral en totes les etapes educatives, ja que «es fomenta les relacions amb l'entorn i el diàleg in-



Imatge de l'interior d'una classe de l'escola Pit-roig de Barcelona. AJUANMA RAMOS.

tergeneracional». També s'insisteix en la importància de l'«ensenyament de la història per entendre el món i crear consciència històrica». També es remarca la importància d'«introduir elements de lectura crítica dels mitjans de comunicació de masses».

► **Científic.** Algunes propostes insisteixen en la necessitat d'«incorporar més continguts de ciències i potenciar l'experimentació i la contextualització

per donar sentit a les matemàtiques. Així mateix, s'insisteix que les matemàtiques han d'«estar presents com a matèria instrumental integrada a totes les matèries, ja que són imprescindibles». Respecte a la tecnologia, s'emfatitza que cal donar-li un enfocament més transversal en els cinc àmbits del document.

► **Artístic.** En aquest àmbit una gran part de les aportacions assenyalen que els elements de cultura tradicional catalana, com

ara cançons, danses i jocs, han d'«esdevenir un punt de partida per acostar-nos a les de les altres cultures». Es demana també que en els nous currículums escolars s'hi incloguin la dansa, el teatre, les activitats físiques de la natura, l'assistència a concerts i a exposicions; i que hi hagi un tractament més específic de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), ja que «avancen ràpidament i cal un enfocament molt actual i d'avantguarda».

► **Desenvolupament personal.** En molts casos es demana que s'impregni el currículum dels alumnes de continguts transversals com ara els drets humans, la sostenibilitat, la perspectiva de gènere, la diversitat afectiva i social, la coeducació, l'educació per a la salut, la cultura tradicional catalana com a transmissora de valors, l'educació viària, l'educació intercultural, l'educació en comunicació i també l'educació per a la ciutadania global.

Capítol 6

6. Currículum

6.2. Àrees de coneixement o matèries de cada curs i etapa educativa

Definició

6.2.3. Educació secundària obligatòria

Totes les àrees del currículum s'organitzen en crèdits, és a dir, unitats de programació d'una durada de 35 hores, que, si es cursen a un ritme de 3 hores setmanals, duren un trimestre. D'entre aquests crèdits, n'hi ha un 65% de comuns (obligatoris per a tot l'alumnat) i un 35% de variables (d'opció optativa per a l'alumnat). Aquests darrers possibiliten que cada jove construeixi el propi currículum.

L'oferta de crèdits variables ha de ser suficient per garantir l'optativitat de l'alumnat i es distribueix entre les diferents àrees o àmbits globals de coneixement.

En aquesta etapa, l'alumne/a ha de cursar cada any d'aquest període també el crèdit de síntesi, que està format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, les capacitats formulades en els objectius generals establerts en les diferents àrees curriculars.

Perquè l'alumne/a pugui accedir al curs següent, cal que les qualificacions de totes les àrees siguin positives, amb un màxim de dues excepcions. L'alumne/a que en finalitzar el curs no compleixi els requisits per passar al següent, haurà de repetir-lo. Cada curs es podrà repetir un sol cop.

L'obtenció del títol de graduat en educació secundària requereix la superació de totes les àrees. Excepcionalment, la junta d'avaluació, considerant la maduresa en relació amb els objectius de l'etapa i les possibilitats de progrés, pot decidir que l'alumnat que tingui una o dues àrees no superades pugui obtenir el títol de graduat en educació secundària, sempre que aquestes dues àrees no siguin simultàniament d'entre les tres següents: llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, i matemàtiques.

Horaris globals

L'assignació horària global de les matèries dels tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria és la següent:

L'assignació horària global de les matèries dels tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria és la següent:

- Llengua catalana i literatura: 315 hores.
- Llengua castellana i literatura: 315 hores.
- Llengua estrangera: 315 hores.
- Matemàtiques: 315 hores.
- Ciències de la naturalesa: 350 hores.
- Ciències socials, geografia i història: 315 hores.
- Educació física: 210 hores.
- Educació per a la ciutadania i els drets humans: 35 hores.

- Educació visual i plàstica: 140 hores.
- Música: 140 hores.
- Tecnologies: 210 hores.
- Matèries optatives: 245 hores.
- Tutoria: 105 hores.
- Religió (voluntària): 140 hores.

Quart curs

L'assignació horària de les matèries del quart curs de l'educació secundària obligatòria és la següent:

- Llengua catalana i literatura: 105 hores.
- Llengua castellana: i literatura 105 hores.
- Llengua estrangera: 105 hores.
- Matemàtiques: 105 hores.
- Ciències socials, geografia i història: 105 hores.
- Educació èticocívica: 35 hores.
- Educació física: 70 hores.
- Biologia i geologia: 105* hores.
- Educació visual i plàstica: 105* hores.
- Física i química: 105* hores.
- Informàtica: 105* hores.
- Llatí: 105* hores.
- Música: 105* hores.
- Segona llengua estrangera: 105* hores.
- Tecnologia: 105* hores.
- Projecte de recerca: 35 hores.
- Tutoria: 35 hores.
- Religió (voluntària): 35 hores.
- L'alumnat cursarà tres de les matèries senyalades.

Les diferents matèries tenen assignacions horàries mínimes setmanals.

Observacions

En finalitzar aquesta etapa, els alumnes reben una acreditació d'escolarització i, a més, si han assolit els objectius establerts, obtenen el títol de **graduat en educació secundària**.

Referència normativa

Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria

Decret 223/1992, de 25 de setembre, de modificació dels decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària i l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria

Decret 127/2001, de 15 de maig, pel qual es modifiquen determinats aspectes de l'ordenació curricular de l'educació secundària obligatòria, del batxillerat i del batxillerat nocturn.

Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, el Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria, i el Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria

Comencem bé!

- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Sigles

- PCC: projecte curricular de centre
- ESO: educació secundària obligatòria
- CV: crèdit variable
- GES: graduat en educació secundària

Bibliografia

El currículum de cadascuna de les matèries d'educació secundària es pot trobar a:

http://www.xtec.cat/estudis/eso/currículum_eso.htm

Enllaços

<http://www.xtec.cat/estudis/eso/index.htm>

Capítol 6

6. Currículum

6.2. Àrees de coneixement o matèries de cada curs i etapa educativa

6.2.4. Batxillerat

Definició

D'acord amb allò que s'estableix en l'article 32 de la Llei orgànica d'educació (LOE), el batxillerat consta de dos cursos acadèmics.

Aquests estudis són polivalents, integradors, flexibles i orientadors. A més, pretenen que, en una societat culturalment i tècnicament canviant, es garanteixi la formació integral de l'alumnat, és a dir, la seva maduració intel·lectual i humana, l'adquisició i la integració de nous sabers i habilitats, el contacte amb components fonamentals de la civilització actual —llengua, història, pensament, ciència, tecnologia i art—, l'adquisició d'una metodologia adient i una visió del món des de bases sòlides, a més de preparar per a estudis posteriors, tant professionals com universitaris, homologables amb l'entorn europeu i per a la vida laboral.

Incorporació d'alumnes al batxillerat

Primer curs

Podrà accedir al batxillerat l'alumnat que estigui en possessió del títol de graduat en educació secundària. També s'hi podrà incorporar l'alumnat que es trobi en alguna d'aquestes situacions:

- Tenir superats els estudis del primer cicle experimental (14-16) d'ensenyament secundari, establerts en l'Ordre de 4 de maig de 1987 (DOGC núm. 854).
- Haver superat un mòdul professional experimental de nivell 2.
- Haver obtingut el títol de tècnic/a auxiliar de la formació professional de primer grau (FP-1).
- Haver superat els tres cursos comuns d'arts aplicades i oficis artístics del pla de 1963.
- Haver aprovat el segon curs de batxillerat unificat polivalent (BUP), amb dues matèries pendents com a màxim. S'hi inclouen els alumnes que, tot i haver cursat tercer de BUP, no n'han superat totes les assignatures.
- Haver obtingut el títol de tècnic/a per haver superat un cicle formatiu de grau mitjà al qual s'havia accedit mitjançant una prova d'accés.
- Haver obtingut el títol de tècnic/a superior per haver superat un cicle formatiu de grau superior al qual s'havia accedit mitjançant una prova d'accés.

Segon curs

L'alumnat que s'incorpori al segon curs de batxillerat, a més de cursar les matèries comunes que el centre tingui

Comencem bé!

assignades a segon curs, s'adscriurà a una modalitat, de la qual haurà de cursar un mínim de quatre matèries. També haurà de realitzar el treball de recerca i cursar les matèries optatives que corresponguin al segon curs.

Podrà accedir al segon curs de batxillerat, a més del que procedeixi del primer curs en les condicions establertes, l'alumnat que es trobi en alguna d'aquestes situacions:

- Haver accedit al segon curs de batxillerat LOGSE procedent d'una altra comunitat autònoma.
- Haver superat el primer curs de batxillerat experimental.
- Haver obtingut el títol de batxiller (BUP).
- Haver obtingut el títol de tècnic/a especialista de la formació professional de segon grau (FP-2).
- Haver superat l'últim curs d'especialitat d'arts aplicades i oficis artístics.

Observacions Àrees de la part comuna

- Educació física: 2 crèdits a 1r
- Llengua catalana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Llengua castellana i literatura: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Llengües estrangeres: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Filosofia: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Història: 4 crèdits a 2n
- Religió (voluntària): 2 crèdits a 1r

Àrees de la part diversificada

- Modalitat: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Modalitat: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Modalitat: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Optatives: 10 crèdits
- Treball de recerca: 2 crèdits
- Tutoria: 1 crèdit a 1r i 1 crèdit a 2n

Modalitat d'arts

- Dibuix artístic: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Dibuix tècnic: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Història de l'art: 3 crèdits a 2n

Les matèries següents es podran desenvolupar en qualsevol dels dos cursos

- Fonaments del disseny: 3 crèdits
- Imatge: 3 crèdits
- Tècniques d'expressió gràficoplàstica: 3 crèdits
- Volum: 3 crèdits

Modalitat de ciències de la naturalesa i la salut

- Matemàtiques: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Biologia: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Física: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Química: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Ciències de la terra i del medi ambient: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n

Comencem bé!

- Dibuix tècnic: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n

Modalitat d'humanitats i ciències socials

- Llatí: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Grec: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Matemàtiques aplicades a les ciències socials: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Economia i organització d'empreses: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Economia: 3 crèdits a 1r
- Geografia: 3 crèdits a 2n
- Història de l'art: 3 crèdits a 2n
- Història del món contemporani: 3 crèdits a 1r

Les matèries següents es podran desenvolupar en qualsevol dels dos cursos

- Literatura castellana: 3 crèdits
- Literatura catalana: 3 crèdits
- Història de la música: 3 crèdits

Modalitat de tecnologia

- Física: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Matemàtiques: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Tecnologia industrial: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Dibuix tècnic: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n
- Química: 3 crèdits a 1r i 3 crèdits a 2n

Les matèries següents es podran desenvolupar en qualsevol dels dos cursos

- Electrotècnia: 3 crèdits
- Mecànica: 3 crèdits

Referència normativa

• Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat

• Decret 127/2001, de 15 de maig, pel qual es modifiquen determinats aspectes de l'ordenació curricular de l'educació secundària obligatòria, del batxillerat i del batxillerat nocturn.

• Decret 182/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, i Decret 22/1999, de 9 de febrer, pel qual s'adequa l'organització dels ensenyaments de batxillerat al règim nocturn

Comencem bé!

Objectius generals

Els objectius generals de Batxillerat expressen les capacitats bàsiques que els alumnes han de desenvolupar durant el cicle. Són, doncs, un referent extern —un criteri— que pot ajudar a decidir quan un alumne/a està en condicions de superar el Batxillerat.

Les capacitats recollides pels objectius generals de Batxillerat fan referència tant a l'àmbit conceptual, com procedimental i de formació en actituds, valors i normes i són una perllongació i aprofundiment de les capacitats ja treballades a l'ESO.

Aquests objectius es concreten a cada una de les matèries del currículum per mitjà dels objectius generals i terminals de la matèria. Aquests, per tant, especifiquen com s'ha d'entendre cadascun dels objectius generals des de cada matèria. En qualsevol cas, els objectius generals del Batxillerat han de ser compartits per totes les modalitats i treballats des de totes les matèries del currículum.

Les diferents modalitats del Batxillerat tindran com a finalitat que l'alumne/a, en acabar-lo, assolixi les capacitats següents:

1. Usar amb correcció les tècniques de comunicació oral i escrita, en llengua catalana i castellana i, si escau, en aranès, i emprar els recursos bàsics dels llenguatges tècnics, literaris, científics i icònics adequats al tipus de missatge volgut.
2. Comprendre i saber-se expressar amb fluïdesa i correcció, oralment i per escrit, en el registre estàndard d'ámbits una llengua estrangera.
3. Desenvolupar i consolidar la sensibilitat literària i artística com a font de formació i enriquiment cultural.
4. Dominar els coneixements científics i tecnològics fonamentals i les habilitats bàsiques pròpies de la modalitat triada i aplicar-los a l'explicació i/o comprensió dels fenòmens i a la resolució de nous interrogants.
5. Utilitzar el bagatge de continguts culturals adquirits per analitzar, comprendre i valorar els canvis que es produeixen en el món actual.
6. Tenir un coneixement aprofundit de les característiques naturals, culturals, històriques, socials i lingüístiques que identifiquen Catalunya.
7. Tenir una visió integrada de les diferents àrees del saber i ser capaç de transferir, d'un camp a l'altre, l'experiència cultural adquirida.

8. Tenir constància en el treball, confiança en les pròpies possibilitats i iniciativa a l'hora de resoldre nous problemes i aplicar els continguts apresos a la realització de treballs de recerca, tant individuals com d'equip.
9. Recórrer a les fonts de documentació adequades per tal d'obtenir informació, organitzar la pròpia feina, perseverar en l'esforç i ser crític amb els resultats obtinguts.
10. Formular judicis independents que assegurin la pròpia autonomia, respectant i essent tolerants amb les opinions que manifestin altres membres de la comunitat.
11. Valorar positivament i respectar el patrimoni natural i cultural de l'entorn comunitari.
12. Participar d'una manera solidària i responsable en el desenvolupament i la millora del propi entorn social.
13. Desenvolupar harmònicament les capacitats físiques i psíquiques i uns hàbits de vida saludable.
14. Orientar-se professionalment i acadèmica, tot valorant les pròpies capacitats en relació amb els propis interessos i les possibilitats d'una posterior inserció en el món del treball.
15. Adoptar actituds de solidaritat i tolerància per superar tot tipus de discriminacions i prejudicis.

Capítol 6

6. Currículum

6.3. Tipus de crèdits (ESO)

6.3.1. Crèdits comuns

Definició

Els crèdits comuns (CC) concreten el primer nivell del currículum de les àrees comunes. Constitueixen un pla estructurat per a tota l'etapa.

El currículum comú està constituït per totes les àrees que, amb caràcter obligatori, ha de cursar l'alumne, i que abracen el conjunt de coneixements i habilitats que tot ciutadà o ciutadana ha d'haver adquirit en finalitzar l'etapa d'ensenyament secundari obligatori.

El nombre de crèdits comuns d'una àrea és determinat per l'assignació horària que li correspon al llarg de l'etapa. La ràtio serà de 30 alumnes per aula com a màxim.

Els crèdits comuns, atenent la seva relació amb les àrees, es poden dividir en:

- Crèdits comuns d'àrea, que són aquells que despleguen el primer nivell del currículum d'un àrea concreta.
- Crèdits comuns integrats, que agrupen continguts de més d'una àrea formant un sol bloc de programació.

Observacions

L'estructura del currículum en crèdits permet la variabilitat i cal entendre-la com un recurs organitzatiu per a l'atenció a la diversitat.

Referència normativa

- Decrets 96/1992, 223/1992, 127/2001 i 179/2002 pels quals s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'ESO
- Decret 75/1996, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'ESO, parcialment modificats pels Decrets 127/2001, de 15 de maig i 179/2002, de 25 de juny
- Ordre de 3 de juny de 1996, pel que fa a l'organització dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (modificada per l'Ordre de 17 de juny de 1999)
- Decret 82/1996, de 5 de març de 1996, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat (modificat pels Decrets 127/2001 i 182/2002)
- Decret 22/1999, de 9 de febrer, pel qual s'adequa l'organització dels ensenyaments de batxillerat al règim nocturn (modificat pels Decrets 127/2001 i 182/2002)

Sigles

- CC: crèdit comú
- ESO: educació secundària obligatòria

Bibliografia

Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1993

Enllaços

- <http://www.xtec.cat/estudis/eso/index.htm>

Comencem bé!

Capítol 6

6. Currículum

6.3. Tipus de crèdits (ESO)

6.3.2. Crèdits variables

Definició

Els crèdits variables constitueixen el currículum diversificat dels alumnes. Ofereixen elements que amplien el currículum comú, i fan possible que els alumnes consolidin les seves capacitats i coneixements, atenent la seva diversitat. L'oferta de crèdits variables es farà trimestralment, i serà l'alumne mateix, amb l'ajuda del tutor o tutora, qui els triarà. Cada crèdit variable és una unitat tancada i independent de la resta.

El centre organitza l'assignació de crèdits variables a l'alumnat des d'una visió global, no fragmentada per trimestres.

El centre oferirà un nombre de crèdits variable de manera que la ràtio mitjana d'alumnes per grup en el conjunt de crèdits variables sigui de 20.

Crèdits variables de reforç

Els crèdits variables de reforç es dissenyaran de manera que facilitin a l'alumnat l'assoliment de les competències bàsiques de l'ensenyament obligatori mitjançant diferents estratègies metodològiques que complementin i diversifiquin les activitats dels crèdits comuns de l'àrea corresponent.

Crèdits variables de segona llengua estrangera

Els crèdits variables tipificats de segona llengua estrangera constitueixen un pla per a tota l'etapa i l'opció de l'alumne/a es pot fer per al conjunt de l'oferta. Atès aquest caràcter de continuïtat, el centre, d'acord amb l'avaluació inicial de l'alumnat, establirà les condicions mínimes que els alumnes han de complir per poder cursar aquests crèdits.

Els centres podran oferir la possibilitat de cursar els sis crèdits de llengua estrangera en el 2n cicle de l'etapa.

El centre podrà oferir, a més dels sis crèdits de segona llengua estrangera, crèdits variables d'ampliació d'aquesta.

Crèdits variables de cultura clàssica

Tots els centres han d'oferir obligatòriament, en el segon cicle, un mínim de dos crèdits variables tipificats de cultura clàssica.

Crèdits variables de filosofia i ètica

Aquests crèdits són d'oferta obligatòria en el segon cicle.

Observacions L'estructura del currículum en crèdits permet la variabilitat i cal entendre-la com un recurs organitzatiu per a l'atenció a la diversitat. Els crèdits variables, a més, permeten que l'alumne/a vagi definint la seva futura orientació professional.

Referència normativa

- Decrets 96/1992, 223/1992, 127/2001 i 179/2002 pels quals s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'ESO
- Decret 75/1996, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'ESO (modificat pels Decrets 127/2001 i 182/2002)
- Decret 285/1998, de 3 de novembre, pel qual s'estableixen nous crèdits variables tipificats de cultura clàssica de l'educació secundària obligatòria.
- Ordre de 22 de desembre de 1998 per la qual es modifiquen els crèdits variables tipificats de l'àrea de religió catòlica.
- Ordre de 3 de juny de 1996, pel que fa a l'organització dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (modificada per Ordre de 17 de juny de 1999)

Sigles

- CV: crèdit variable
- ESO: educació secundària obligatòria

Bibliografia *Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit.* Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1993

Enllaços

<http://www.xtec.cat/estudis/eso/index.htm>

Comencem bé!

Projecte de desenvolupament de l'àrea d'Economia a l'Educació Secundària.

associació d'ensenyants d'economia i empresa (eee)

octubre 2003

NOTA INTRODUCTÒRIA

- ◆ L'Economia és la darrera de les ciències que s'ha incorporat a l'Educació Secundària. La seva consolidació es veu dificultada per
 - ✓ la manca de decisió de l'administració a l'hora de potenciar la seva introducció i desenvolupament.
 - ✓ el moment d'introduir-la, que ha coincidit amb una caiguda demogràfica i de reduccions de plantilles.
 - ✓ la poca informació que ha rebut sobre aquestes noves matèries la comunitat educativa a secundària (professors, pares, alumnes), la comunitat universitària i la societat en general.
- ◆ De fet, l'any 1968 **José Luís Sampedro**, conegut economista i novel·lista, ja opinava respecte a la formació econòmica que rebien els alumnes de l'antic batxillerat en els termes següents:

«Porque es el caso que, en nuestro país y en otros, el bachiller o alumno de enseñanza media y preuniversitaria sale de las aulas conociendo, por ejemplo, la que es la calcopirita, pero sin haber recibido la menor información de lo que es un Banco. A pesar de que indudablemente (sin la menor intención por mi parte de menospreciar la calcopirita) es casi seguro que el flamante bachiller habrá de recurrir a algún Banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita. Y hasta me atreví a añadir que, de afectarle, puede que sea únicamente por motivos económicos en la mayoría de los casos»

- ◆ En el mateix sentit **Ramon Trias i Fargas** manifestava al Senat de Madrid l'any 1988 al llavors Ministre d'Educació i Ciència José María Maravall, demanant una matèria d'Economia dins l'ensenyament obligatori:

«...En estos días se ha podido decir que los protagonistas del año 2000 llevarán a cabo infinidad de actos económicos complejos y difíciles de entender y que, por lo tanto, si no hay un mínimo de conocimientos teóricos, serán intelectualmente inasequibles para la mayoría de los ciudadanos, y estos señores también llevarán

¹ Nota Preliminar escrita per a presentar la versió espanyola del clàssic manual d'Economia del Nobel d'Economia Paul A. Samuelson: *Curso de Economía Moderna*, 6a edició, Editorial Aguilar, Madrid 1968

a cabo en la sociedad del año 2000 esas actividades económicas que la caracterizan sin los conocimientos mínimos para ello. (...)

...A mí me parece (...) que se excluye de los conocimientos de Economía a muchos ciudadanos como químicos, arquitectos, etcétera, y no solo a ellos sino a los simples ciudadanos sin estudios mayores que, en definitiva, tienen que saber esas cosas. (...)

...Todos los ciudadanos deben saber un mínimo de reglas económicas (después los que tengan vocación de investigadores o los que quieran dedicarse a las enseñanzas, etcétera, ya seguirán su curso), y tendrán interlocutores a todos los niveles sociales con un mínimo de conocimientos económicos.»²

- ♦ La revista **Cuadernos de Pedagogía** de reconegut prestigi en el món educatiu feia esment l'any 1999 en un reportatge sobre l'aprenentatge de l'Economia en l'educació primària i secundària de les mancances del sistema educatiu vigent advertint del pas enrra que suposaria el Decret de Reforma de les Humanitats.³
- ♦ El diari **Expansión** feia ressò el passat mes de juliol d'una demanda de la Unice referida també a la formació empresarial dels alumnes de tots els nivells educatius:

«Unice, la Asociación que agrupa 34 grandes patronales empresariales de los países de la Unión Europea, presentó a Viviane Reading, comisaria europea de educación y cultura, un documento en el que se reunía propuestas para que en todos los niveles educativos del viejo continente respondan a las nuevas necesidades de las empresas y la sociedad del conocimiento.

De manera que los empresarios no piden a los sistemas educativos productos acabados, sino que los estudiantes unan a las competencias básicas otras como el espíritu empresarial, la capacidad de aprendizaje y la habilidad para mantener relaciones sociales.»⁴

² Extret de les interpel·lacions d'en Ramon Trias i Fargas publicades a Cortes Generales. Diario de Sesiones del Senado núm. 71 sessió plenària del 12 d'abril de 1988.

³ Cuadernos de Pedagogía, núm. 279, abril de 1999 pàgines 43 a 80

⁴ Expansión, 26-27 de juliol de 2003

- ◆ Aquest document pretén ser un punt de partida per arribar a un desplegament de l'Àrea d'Economia més acord amb el temps i la societat actual, recollint el relleu de les veus que des de fa molts anys ho venen demanant.

Enmig d'aquesta situació, presentem un projecte coherent i justificat del que creiem que hauria de ser l'àrea d'Economia dins l'educació secundària.

SITUACIÓ ACTUAL

Social

- ◆ L'Economia es troba present a tots els àmbits i constantment a la vida de les persones. La societat actual exigeix a tots els seus ciutadans un coneixement bàsic de molts conceptes de caire econòmic:
 - ✓ **A l'economia domèstica:** tothom ha de portar un control d'ingressos i despeses i prendre decisions com a consumidor, decidir sobre els terminis de pagament, etc.
 - ✓ **Al món laboral:** la majoria de la població treballa o treballarà en una empresa i per tant es part interessada en comprendre les decisions que prengui l'empresa o els treballadors: contractes, nòmines, retencions, polítiques d'empresa...
 - ✓ **La creixent relació amb l'àmbit financer:** Els ciutadans cada cop més hem de prendre decisions sobre productes financers tant d'estalvi com d'inversió (borsa, plans de pensions...) o per necessitats financeres (préstecs, crèdits...).
 - ✓ **Com a contribuent:** Tot ciutadà hauria de conèixer i diferenciar entre els impostos i entendre l'ús que se'n fa.
 - ✓ **Com a ciutadà:** En un sistema democràtic els nostres representants polítics prendran en nom nostre decisions en l'àrea econòmica que ens afectaran. Comprendre i ser capaç d'avaluar aquestes decisions és un requisit per tal de mantenir i enfortir la democràcia.
 - ✓ **En els mitjans de comunicació:** A tots els informatius (diaris, ràdio, televisió, internet) hi ha una secció d'Economia on es tracten qüestions econòmiques tant de política econòmica com els principals moviments empresarials. Disposar d'un cert nivell de cultura econòmica permetrà als lectors/oients gaudir de millors eines per a la comprensió del món que ens envolta.
- ◆ Aquestes decisions són cada vegada més freqüents i de major transcendència. El sistema educatiu en el seu plantejament actual no ha recollit aquesta necessitat de formació econòmica, tal com sí ho ha fet la societat i com ho mostra l'aparició de suplementes econòmics, diaris i revistes d'economia, programes de televisió i de ràdio centrats

únicament en economia, etc. Això demostra que existeix un buit formatiu sobre aquests temes, i que el sistema educatiu no pot ser aliè a aquesta necessitat.

Creiem necessari, per tant, que les futures generacions disposin d'una cultura econòmica bàsica adquirida gradualment durant el seu pas per l'educació secundària tant obligatòria com postobligatòria.

- ◆ El desconeixement d'una persona davant d'un llenguatge exclusiu (base impossible, retribucions dineràries, pèrdua de poder adquisitiu..) de xifres que no se sap d'on venen (l'IPC interanual ha augmentat un 2%..), de càlculs que no se sap com es fan (la TAE, el PIB per càpita) i que afecten directament a tota la població ens pot portar a parlar d'un analfabetisme econòmic.
- ◆ En l'àmbit social, si no hi ha alfabetització econòmica, no es poden comprendre les decisions en els pressupostos públics ni els efectes de la integració a la Unió Europea ni tenir una opinió davant la reforma del sistema de pensions o el paper de la immigració.
- ◆ La participació i la cohesió social està fonamentada en el coneixement de les regles del joc. Si la població no té uns coneixements bàsics d'Economia ens trobem amb dos tipus d'actitud que poden conviure simultàniament: una actitud on la incomprensió i fins i tot la bona intenció de les persones implicades acabi derivant cap a la intolerància envers les polítiques econòmiques que no signifiquin una millora en el propi nivell de renda; o una actitud de passivitat i acceptació resignada per incomprensió, davant tot el que tingui a veure amb l'Economia o les decisions de política econòmica. En última instància, ambdues actituds poden fins i tot afeblir el mateix sistema democràtic que tants anys va costar aconseguir en el nostre país.

Nueva Hipoteca NARANJA

0% comisión apertura
0% comisión por amortización parcial
0% comisión por cancelación total
0% comisión por subrogación

Euribor + 0,49
2,80 T.A.E.*

¿Te vas a arriesgar a pedir una hipoteca sin hablar antes con nosotros?

➔ Infórmate

Educatiu

No existeix cap matèria d'Economia en tot l'ensenyament obligatori.

- ◆ Actualment, des dels currículums de Ciències Socials i Tecnologia de l'ESO s'aborda superficialment i de forma fragmentada algun aspecte econòmic. Aquests continguts no són suficients per garantir una cultura econòmica bàsica, que permeti a l'alumne el seu desenvolupament davant de les exigències de la societat actual, tal com s'argumenta a l'apartat anterior.
- ◆ D'altra banda, en estar atribuïda la docència a professors no especialistes en Economia, tot i la seva professionalitat, minva la seva motivació per abordar aquests temes en profunditat o, en el pitjor dels casos, s'aborda de forma incompleta o deformada. En concret l'informe de la *Real Academia de la Historia* es referia a l'ensenyament de l'Economia dins l'àrea de Ciències Socials a l'ESO en els següents termes:

«Recordemos lo que manifestó en el año 1984 el entonces Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, en la revista "Muface": "La economía, la sociología, la antropología, la psicología, tienen que aportar elementos básicos en la formación de un ciudadano. Un ciudadano hoy no puede salir de un centro docente del nivel obligatorio sin saber lo que es la declaración de Hacienda, una letra de cambio o el valor del dinero, no puede salir sin saber lo que es una Constitución, la estructura psíquica de una persona, la sociedad, los grupos sociales, el cambio social o la movilidad social". Ni que decir tiene que el logro de esos objetivos se encomendaba a los profesores de geografía e historia, lo que, obviamente, iba en detrimento de la enseñanza de sus tradicionales disciplinas. Es preciso señalar, a este respecto, que en otros países europeos se cursan en la enseñanza secundaria disciplinas como "Instrucción cívica" o "Sociedad y economía del mundo contemporáneo", pero siempre independizadas de la actividad específica de los profesores de historia.»

⁵ Fragment de l' Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media realitzat per la Real Academia de la Historia el 23 de juny de 2000.

- ◆ Pel que fa al batxillerat actual, únicament es poden estudiar les matèries d'*Economia* (primer curs de Batxillerat) i d'*Economia i Organització d'Empreses* (primer i segon curs de Batxillerat) els alumnes que cursin el Batxillerat en la modalitat de Ciències Socials. La resta de l'alumnat no té cap possibilitat de cursar-les, encara que els continguts d'aquestes matèries formin part dels estudis que volen iniciar en un futur (formació professional de les famílies administrativa, comercial o turisme, estudis universitaris com Ciències Empresarials, Economia, Administració i Direcció d'Empreses, Sociologia, Ciències Polítiques, entre d'altres...)
- ◆ A més, el fet que els alumnes de l'ESO no hagin rebut cap ensenyament específic d'Economia condiona la seva tria de l'itinerari de batxillerat, perquè no disposen de la mateixa informació que d'altres disciplines.
- ◆ Aquest mateix desconeixement el tenen els alumnes procedents dels batxillerats de la modalitat científica o tècnica, que volen optar per estudis posteriors amb contingut econòmic.

Professional

- ◆ El professorat de l'especialitat d'Economia està fent un esforç d'adaptació dels recursos i de les metodologies didàctiques, en unes matèries sense tradició a l'ensenyament secundari en el nostre país (a diferència del que passa a molts països occidentals, com els Estats Units, França o Regne Unit) i amb uns recursos limitats per part de l'Administració Educativa, tant humans com materials.
- ◆ Les administracions educatives poden redreçar aquesta situació amb garanties suficients. La gran majoria de professors de l'especialitat d'Economia no disposen d'un horari complet en els seus centres. Per tant, en aquests centres, no seria un problema de recursos, sinó un problema d'aprofitament dels mateixos.

Internacional

- ♦ En els sistemes educatius de molts països occidentals l'Economia es considera un ensenyament bàsic que ha de conèixer el conjunt de la població.

Anglaterra, França i Noruega entre d'altres han consolidat ja aquest ensenyament de forma que ningú qüestiona la seva raó de ser.

- ♦ En l'Annex d'aquest document incloem un estudi breu de diversos països on ja s'apliquen a bastament les propostes que aquí plantegem. No pretén ser un estudi exhaustiu sinó una mostra de com han tractat aquests països aquest camp de l'ensenyament.

MILLORES CURRICULARS

ESO

- ◆ Donat que una de les finalitats de l'Educació Secundària Obligatòria és formar els alumnes per que assumeixin els seus drets i deures com a ciutadans responsables i per la seva inserció laboral amb suficients garanties, l'Economia hauria d'estar present com a assignatura en tots els cursos de l'ESO.

L'Economia hauria d'estar present com a assignatura en tots els cursos de l'ESO.

- ◆ La següent proposta introdueix els conceptes econòmics gradualment, partint dels més concrets i propers a l'alumne, i augmentant el seu grau d'abstracció, sempre en funció de l'edat i la maduresa de l'alumnat.

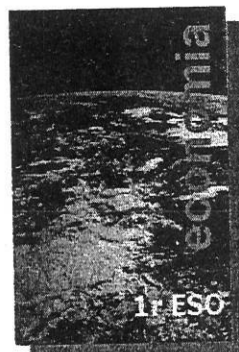
Economia: 1r d'ESO

Objectiu

- ✓ Un primer apropament de l'alumne als conceptes econòmics a partir de les seves vivències personals i del seu entorn quotidià.

Continguts

- ✓ Ingressos personals (assignació, premis, ...)
- ✓ Despeses personals
- ✓ Consum, estalvi i inversió
- ✓ Preus (ofertes, descomptes, ...)
- ✓ Organització d'una festa (distribució de tasques, pressupost d'ingressos i despeses, dèficit/superàvit i justificació).



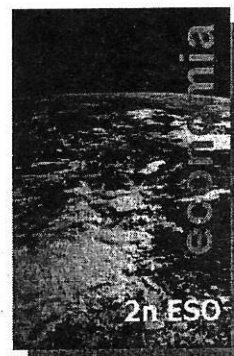
Economia: 2n d'ESO

Objectiu

- ✓ Aplicar els conceptes econòmics a les transaccions habituals a l'àmbit familiar, com a base per a una millor planificació, presa de decisions i assumpció de responsabilitats

Continguts

- ✓ Despeses familiars (lloguer, llum, aigua, alimentació ...)
- ✓ Documentació mercantil (Factures, rebuts, ...)
- ✓ Els bancs (comptes, xecs, crèdits, ...)
- ✓ El pressupost.
- ✓ Organització de les vacances (distribució de tasques, pressupost d'ingressos i despeses, dèficit/superàvit i justificació)



Economia: 3r d'ESO

Objectiu

- ✓ Aproximació al món de l'empresa com a creadora de riquesa i generadora de llocs de treball, i les seves interrelacions amb el medi ambient i el desenvolupament humà i social

Continguts

- ✓ Concepte d'empresa
- ✓ L'empresa dins de l'Economia (flux circular de la renda)
- ✓ L'empresa i la producció.
- ✓ L'equip humà a l'empresa.
- ✓ Empresa i medi ambient
- ✓ Ètica empresarial
- ✓ Empresa i creixement econòmic
- ✓ El paper de les multinacionals: la globalització
- ✓ Projecte de creació d'una petita empresa: idea, pressupost, campanya de màrqueting...



Economia: 4t d'ESO

Objectiu

- ✓ A partir d'una introducció històrica de l'Economia, l'alumnat ha de tenir consciència dels seus drets i deures com a ciutadà democràtic, i entendre la informació econòmica bàsica que li arribi pels diferents mitjans de comunicació

Continguts

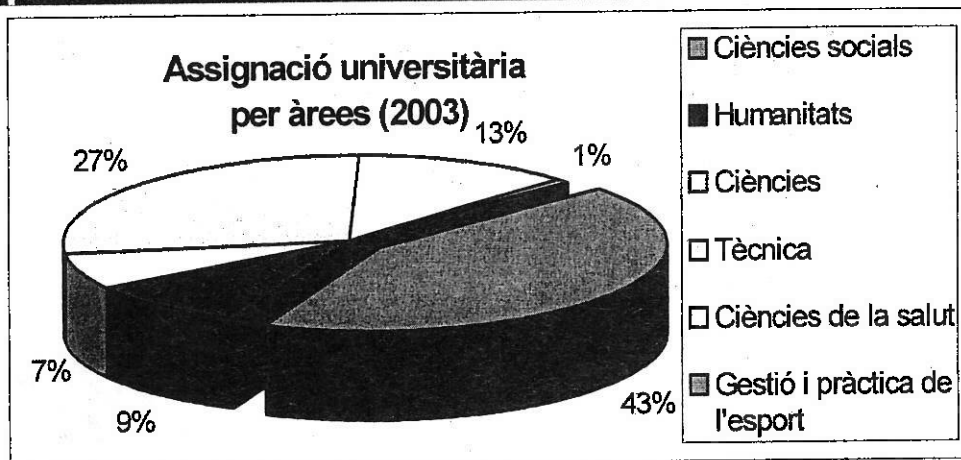
- ✓ Història econòmica (introducció)
- ✓ Sistemes econòmics
- ✓ Integració europea, euro i tipus d'interès
- ✓ Consum i mercat
- ✓ Preus i inflació
- ✓ Impostos i el pressupost públic
- ✓ Atur i mercat de treball
- ✓ Creixement econòmic i desenvolupament humà
- ✓ Lectura i interpretació comparativa de premsa, internet ...



BATXILLERAT

- ◆ El batxillerat té un caràcter preparatori per a estudis superiors i per a la inserció laboral. Ni els itineraris d'art, ciències i tecnologia ni l'actual d'humanitats i ciències socials no proporcionen una formació adequada per a alumnes que volen cursar estudis de l'àmbit social tant universitaris (Economia, Dret, Sociologia, Administració i Direcció d'Empreses, Ciències Polítiques...) com de formació professional (administració i finances, gestió comercial i marketing) de gran demanda social.

Opcions universitàries



Font: Consell Interuniversitari de Catalunya. Preinscripció universitària, juny 2003

El 43% de tots els alumnes universitaris sol·liciten estudis directament vinculats amb les Ciències Socials.

SOL·LICITANTS EN 1a PREFERÈNCIA PER ESTUDI (2003)	
NOM DE L'ESTUDI	Sol·licitants
CIÈNCIES EMPRESARIALS	2003
MEDICINA	1881
PSICOLOGIA	1731
ADMINISTRACIÓ I DIRECCIÓ D'EMPRESES	1581
MESTRE - EDUCACIÓ INFANTIL	1465
INFERMERIA	1397
DRET	1101
FISIOTERÀPIA	1061
ENGINYERIA TÈCNICA INDUSTRIAL - MECÀNICA	1029
ARQUITECTURA	1028
PUBLICITAT I RELACIONS PÚBLIQUES	971
EDUCACIÓ SOCIAL	865
ENGINYERIA INDUSTRIAL	831
ENGINYERIA TÈCNICA INFORMÀTICA DE SISTEMES	812
BIOLOGIA	803
PERIODISME	799
TURISME	781
ARQUITECTURA TÈCNICA	748
RELACIONS LABORALS	705
MESTRE - EDUCACIÓ FÍSICA	697

Font: Consell Interuniversitari de Catalunya. Preinscripció universitària, juny 2003

Any rera any els estudis vinculats amb l'Economia ocupen els primers llocs en les preferències dels alumnes de Batxillerat.

Cicles formatius de grau superior

- ◆ L'interès dels alumnes pels estudis de l'àmbit econòmic és palès també en els cicles formatius. Les dues famílies professionals més vinculades (Famílies de Comerç i Màrqueting i d'Administració) suposaven el curs 2001-2002 un 21% de tots els alumnes que cursen cicles formatius de grau superior. (Dades provinents del Departament d'Ensenyament pel curs 2001-2002 i publicades per l'Institut d'Estadística de Catalunya.)

Un 21 % dels alumnes de CFGS ho són en estudis de l'àmbit econòmic.

- ◆ Caldria una modalitat de batxillerat econòmico-social que cobrís aquesta mancança. Aquest batxillerat hauria d'oferir les següents matèries de modalitat entre les quals l'alumne escollirà en funció dels seus interessos:

Caldria crear una modalitat de batxillerat econòmico-social.

MODALITAT ECONÒMICO-SOCIAL

1r de Batxillerat – Matèries de Modalitat

- ✓ Geografia
- ✓ Història del món contemporani.
- ✓ Matemàtiques per a les Ciències Socials I
- ✓ Segona llengua estrangera
- ✓ Tecnologies de la comunicació i la informació
- ✓ Gestió empresarial I (actualment anomenada Economia i Organització d'Empreses)
- ✓ Estada a l'empresa

2n de Batxillerat – Matèries de Modalitat

- ✓ Economia
 - ✓ Sociologia
 - ✓ Matemàtiques per a les ciències socials II
 - ✓ Gestió empresarial II
 - ✓ Formació i orientació laboral
 - ✓ Dret i organització política
- ♦ Els continguts de la matèria *Economia* serien els mateixos de la matèria d'*Economia* que hi ha a l'actualitat, però impartida a segon curs pel seu alt nivell d'abstracció i per la necessitat de tenir coneixements previs de Geografia i de Història.
 - ♦ Els continguts de la matèria *Gestió Empresarial I i II* es correspondria amb l'actual *Economia i Organització d'Empreses*. El canvi de nom obeeix a una millor adequació als continguts i a evitar la confusió habitual amb la matèria d'*Economia*.
 - ♦ Aquesta modalitat Económico-Social ompliria el buit formatiu del gruix d'alumnes amb interès en estudis vinculats amb les Ciències Socials.

MATÈRIES OPTATIVES

PROJECTE D'EMPRESA

- ♦ La iniciativa emprenedora és una actitud a fomentar entre els estudiants de batxillerat tant pels que es volen incorporar al món del treball com els que opten per estudis superiors. L'activitat empresarial els envoltarà arreu. Per això aquesta matèria optativa s'adequaria als interessos dels alumnes de totes les modalitats del batxillerat, especialment pels que no cursin la modalitat econòmico-social.

Objectiu:

- ✓ Fomentar l'actitud emprenedora i conèixer els principals àmbits de l'empresa i el procés per elaborar un projecte de viabilitat d'una empresa.

Continguts:

- ✓ La idea
- ✓ Estudi de mercat. Estratègia de marketing
- ✓ Dimensió i localització
- ✓ Organització
- ✓ Recursos humans
- ✓ Producció
- ✓ Forma jurídica
- ✓ Recursos financers
- ✓ Viabilitat econòmica i financera

ESTADÍSTICA

- ◆ Cal recuperar aquesta matèria per a totes les modalitats amb els mateixos continguts que li van estar assignats, donant opció als alumnes que no cursin les *Matemàtiques aplicades a les Ciències Socials* a assolir aquests coneixements.

ESTADA A L'EMPRESA

- ◆ El contacte dels alumnes amb el món empresarial és enriquidor en molts aspectes no solament des del punt de vista dels ensenyaments d'Economia. Cal potenciar aquesta estimulant activitat en el seu format actual en tots els centres i per a tots els alumnes de Batxillerat.

FORMACIÓ I ORIENTACIÓ LABORAL

- ◆ En la mateixa línia que l'optativa anterior, la formació i l'orientació dins el món laboral constitueixen un bagatge fonamental per a tots els alumnes del batxillerat en tant que futurs treballadors. Hauria de mantenir-se aquesta oferta arreu de tots els ensenyaments secundaris per la seva transversalitat que afecta directament als ensenyaments econòmics. Igualment caldria que tots els centre disposessin també del professorat especialista de Formació i Orientació Laboral, per garantir la qualitat d'aquests ensenyaments.

ANNEX – L'Economia a altres països de la UE

- ♦ Basant-nos en la informació que es troba a la base de dades del programa Eurydice (www.eurydice.org) hem analitzat i estudiat les característiques dels sistemes educatius de 3 països europeus, que responen a models ben diferents d'ensenyament. En concret han estat França (model centralista amb currículum unificat per tot el país), Regne Unit (model d'una gran descentralització i autonomia de centres on el currículum queda marcat pels tribunals avaluadors) i de Noruega (a mig camí entre els dos)
- ♦ En tots tres es diferencia entre la secundària obligatòria (fins als 15-16 anys) i la post obligatòria (que té una durada de 3 cursos a França i Noruega i de 2 a Regne Unit).

Educació Secundària Obligatòria

- ♦ Pel que fa als continguts d'Economia en l'educació secundària obligatòria en el model francès i britànic (o millor dit, anglès) no existeix cap matèria amb aquest nom (de les obligatòries al menys en el cas anglès). A França hi ha l'àrea d'"Història, geografia i educació cívica" i a Anglaterra de recent creació (2002) la d'Educació cívica on hi ha especificades en el segon cicle (KS4) una unitat de continguts econòmics i una de continguts d'empresa .

A Noruega hi ha la matèria d'"Economia domèstica" present des del primer cicle de primària.

- ♦ Pel que fa a Noruega hi ha la matèria d'"Economia domèstica" present des del primer cicle de primària (38 sessions sobre un total de 3.040 en els 4 anys), del segon cicle de primària (114 sessions sobre un total de 3.078 en 3 anys) i la secundària obligatòria (114 sessions sobre un total de 3.420 en 3 anys). En aquesta darrera etapa que correspondria a l'ESO en el nostre cas el nombre d'hores d'Economia domèstica és el mateix que de música o educació física.

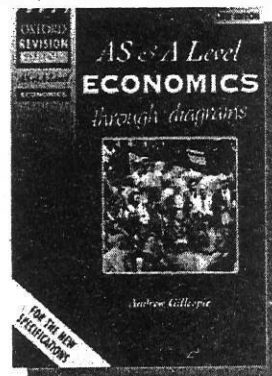


Ensenyaments postobligatoris

- ◆ Pel que fa a l'educació **secundària postobligatòria** ens centrarem en l'anàlisi dels ensenyaments generals que donen accés a la universitat (és a dir, no professionals).

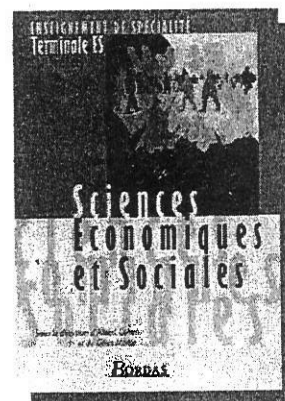
Anglaterra

- ◆ A **Anglaterra** no hi ha legislada una distribució per matèries ni horària sinó que cada centre té prou autonomia per fer la pròpia estructura i distribució de matèries així com per decidir a quin tribunal avaluador presentarà per a cada matèria als seus alumnes.
- ◆ L'alumne té 2 anys per preparar-se als exàmens de les matèries que hagi triat. S'aconsella que el primer any es prepari per examinar-se de 5 per cadascuna de les quals obtindria el diploma "GCE AS" i d'aquestes 5 en triaria 3 de les quals s'examinaria al segon any per a l'obtenció dels diplomes "GCE A level" també anomenats "GCE A2". Hi ha tant GCE AS com GCE A d'Economia i també d'Estudis Empresarials.



França

- ◆ A **França** els estudis per a l'obtenció del títol de Batxillerat (baccalauréat) consten de 3 cursos (2n, 1er i terminal). Dins del Batxillerat el 2n curs és comú, i a 1er han de triar entre fer el Batxillerat General o bé el Batxillerat Tecnològic.
- ◆ Dins del **Batxillerat General** hi ha 3 modalitats o sèries: la lingüística (L), la de **ciències econòmiques i socials (ES)** i la de ciències (S). La matèria d'Economia sols està present al ES amb 5 hores per curs, conjuntament amb història i geografia (4 per curs), educació física (2 hores per curs), 2 idiomes moderns (6 hores per curs), matemàtiques (3 hores a primer i 4 a terminal), francès (4 hores a primer) i filosofia (4 hores a terminal).
- ◆ Dins del **Batxillerat Tecnològic** hi ha 4 itineraris un dels quals s'anomena Ciències i Tecnologies terciàries (STT) i dins del qual 15 hores per setmana es dediquen als estudis de dret, economia, gestió



d'empresa, ofimàtica, comunicació és a dir a matèries específiques de l'àrea.

Noruega

- ◆ A Noruega el batxillerat es pot fer en 3 cursos (bàsic i 2 avançats) o bé en 4 cursos (on el tercer es substitueix per 2 anys en pràctiques en empreses).
- ◆ El primer curs és de caràcter generalista i es en els cursos avançats on els alumnes d'acord amb la seva orientació professional i acadèmica posterior poden triar entre 15 tipus dels quals només 6 permetran l'accés a universitat. El més demandat és el d'estudis generals i d'empresa.

El batxillerat més demandat a Noruega és el d'estudis generals i d'empresa.

- ◆ En aquest batxillerat "General i d'empresa" les matèries de dret, economia i empresa són obligatòries i a més pels que trien específicament l'itinerari d'empresa (i no el general) hi ha tot un conjunt de matèries especialitzades (gestió comercial, matèries administratives i de transport; publicitat; màrqueting; comerç de mercaderies, ofimàtica, recepció i turisme, administració i direcció, comptabilitat i organització empresarial)

El disseny curricular

aquesta, constitueixen el marc legal de referència per a les decisions que, en l'àmbit de l'educació, es prenen a Catalunya.

Marc curricular

El marc curricular és la definició de les intencions i opcions educatives generals que, d'acord amb el marc legal, es prenen en funció de les informacions aportades pels estudis socio-antropològics, psicològics, pedagògics i epistemològics.

Disseny Curricular

El Disseny Curricular és la concreció gradual de les intencions educatives definides en el marc curricular.

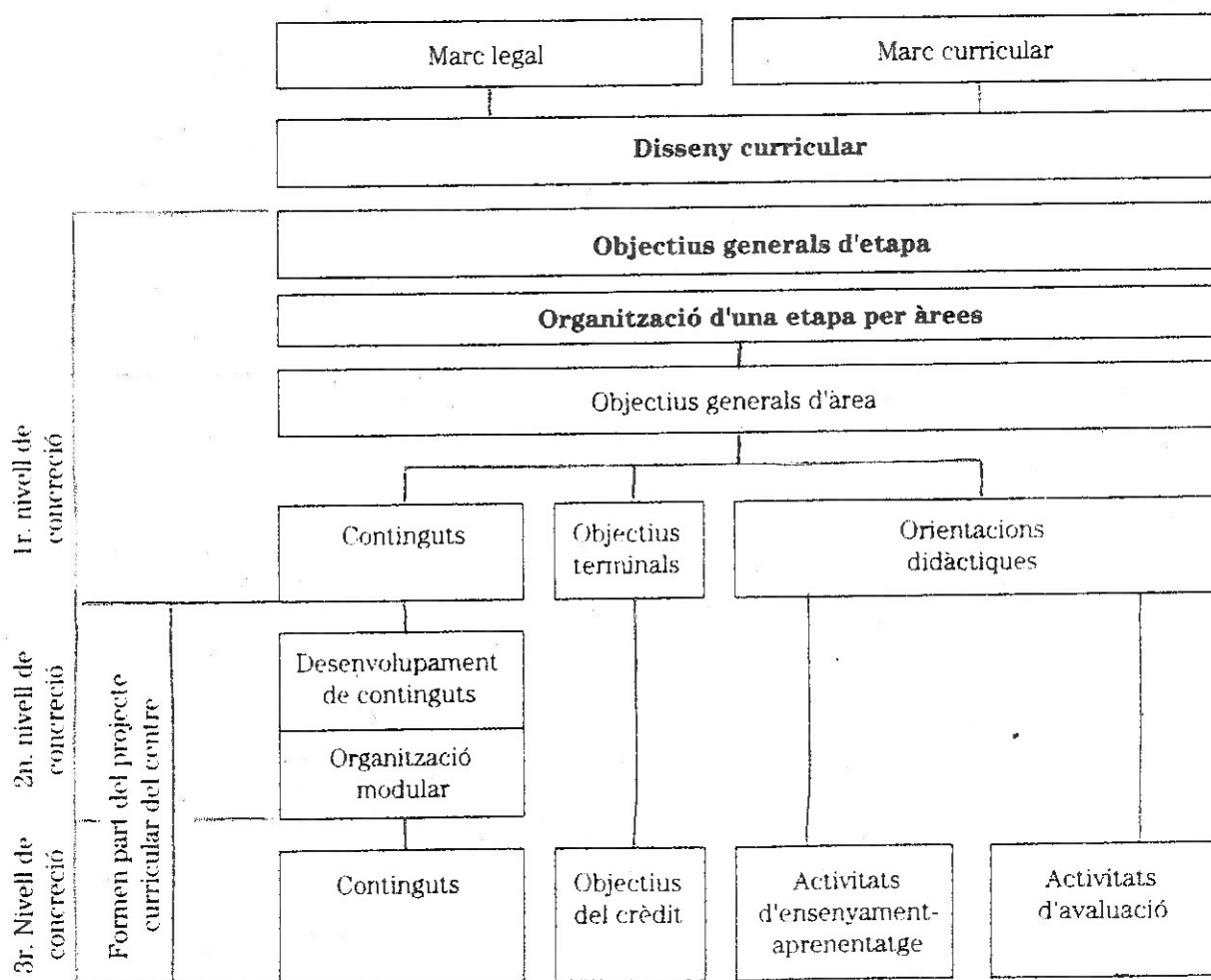
En el Disseny Curricular es fixen els Objectius Generals de les diverses etapes de l'ensenyament, s'estableixen les àrees curriculars de cada etapa, i es formulen tres nivells de concreció per a cada àrea.

El Disseny Curricular ocupa un lloc central en els projectes de reforma educativa perquè és l'instrument per a la programació: proporciona informació sobre què, com i quan ensenyar i què, com i quan avaluar.

Consideracions inicials

Marc legal

La Constitució espanyola, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), i les lleis que desenvolupen



Objectius generals d'etapa

Els Objectius Generals d'etapa són enunciats que fixen les capacitats que els alumnes han d'haver adquirit en finalitzar l'etapa corresponent.

S'hi contemplen les capacitats cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social.

Exemples:

- Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe, i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i d'altres característiques personals.

- Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, en el seu cas, en aranès i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.

Els objectius generals d'una etapa determinen quines seran les àrees curriculars o les matèries que es treballaran en aquesta etapa.

El conjunt de matèries que l'alumne/a cursa al llarg del procés d'aprenentatge constitueix el seu currículum.

Primer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea

El primer nivell de concreció dona les directrius generals sobre què ensenyar a cada àrea i amb quins objectius, com també les referències per a l'elaboració de la resta del disseny curricular de l'àrea.

A Catalunya, el primer nivell de concreció és formulat pel Departament d'Ensenyament, i és l'únic prescriptiu per a tots els centres.

En el primer nivell de concreció s'especifiquen:

- els objectius generals de l'àrea,
- els nuclis de continguts,
- els objectius terminals referits a aquests continguts,
- i les orientacions didàctiques per a l'elaboració de les activitats d'ensenyament/aprenentatge i per a l'elaboració de les activitats d'avaluació.

Organització d'una etapa per àrees

Objectius generals d'àrea

Continguts

Objectius
terminals

Orientacions
didàctiques

1r. Nivell de concreció

Components del primer nivell de concreció d'una àrea

Tots els exemples que es citen a continuació corresponen al primer nivell de concreció de l'àrea de Matemàtiques de l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori elaborat pel Departament d'Ensenyament.

Objectius generals d'àrea

Els Objectius Generals d'àrea són enunciats que fixen les capacitats que l'alumne/a ha d'haver adquirit a través d'aquesta àrea en finalitzar l'etapa corresponent.

Exemples:

- Valorar especialment el caràcter instrumental de la matemàtica en altres camps del coneixement.

- Emprar, quan convingui, diferents llenguatges matemàtics (algebri, estadístic, geomètric, gràfic, etc.) per tal que les seves possibilitats expressives i de raonament millorin en rigor i precisió.

Continguts

Els Continguts són el conjunt de formes culturals i de sabers seleccionats per a formar part de l'àrea en funció dels Objectius Generals de l'àrea.

Els continguts poden ser Procediments; Fets, conceptes i sistemes conceptuals; Valors, normes i actituds.

Aquests continguts, atenent a la relació existent entre ells, es poden classificar en tres grans categories:

Procediments

Els procediments són un conjunt de tècniques, habilitats i estratègies seleccionades des de cada matèria per a ser emprades per l'alumne/a en el seu procés d'aprenentatge.

Exemples:

- Resolució de problemes
- Tècnica de recompte de possibilitats
- Representació gràfica de fenòmens en coordenades cartesianes.

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Els conceptes designen conjunts de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes. Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes.

Exemples:

- Nombres racionals i irracionals expressats en forma decimal
- Translacions, girs i simetries en el pla
- Funció quadràtica

Valors, normes i actituds

Un valor és un principi normatiu que regula el comportament de les persones en qualsevol moment i situació. Els valors es concreten en normes, que són regles de conducta que han respectar les persones en determinades situacions.

Les actituds tradueixen, a nivell comportamental, el major o menor respecte a uns determinats valors i normes.

Exemples:

- Esperit crític davant d'informacions i opinions que admetin una anàlisi matemàtica.
- Interès per la precisió en el llenguatge i per la presentació acurada en els treballs matemàtics realitzats.
- Ús habitual i equilibrat dels mitjans tecnològics que poden ser útils en matemàtiques.

Objectius terminals

Els Objectius Terminals d'àrea precisen el tipus i el grau d'aprenentatge que han de realitzar els alumnes a propòsit dels continguts de l'àrea.

Exemples:

- Reduir problemes complexos a d'altres més senzills que en facilitin la comprensió i la resolució.
- Valorar la conveniència i emprar, segons el cas, aproximacions per excés o per defecte de nombres, amb coneixement de la magnitud de l'error comés.
- Enunciar i aplicar el teorema de Thales i les principals relacions mètriques dels triangles rectangles (teorema de Pitàgores, del catet i de l'altura).

Orientacions didàctiques

Les Orientacions Didàctiques proporcionen criteris per a dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge i per a dissenyar activitats d'avaluació.

Les orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge assenyalen diverses possibilitats metodològiques i d'acció didàctica que es dedueixen dels principis psicopedagògics en què s'ha inspirat el Departament d'Ensenyament: aprenentatge significatiu (no mecànic), i funcional (útil per a establir noves relacions).

Les orientacions per a l'avaluació donen criteris per a dissenyar activitats d'avaluació adequades a les funcions bàsiques que aquesta ha de tenir: identificar l'estat dels alumnes en començar una activitat didàctica (avaluació inicial), modificar l'estratègia docent en funció de l'assimilació dels continguts que realitzen els alumnes (avaluació formativa) i, finalment, comprovar l'assoliment dels objectius de la unitat didàctica (avaluació sumativa).

Exemples:

- ... s'ha de conduir els alumnes a exercitar activitats intel·lectuals com saber observar, descriure, analitzar, comparar...
- L'avaluació ha de tenir caràcter obert. Ha de poder deixar camí a l'alumne/a perquè pugui demostrar allò que és capaç de realitzar a partir del que ha après. L'avaluació ha de ser quelcom més que una verificació de coneixements i d'habilitats per part del professor/a.

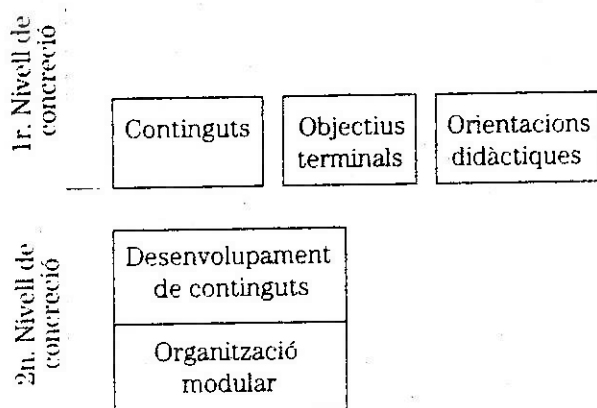
Segon nivell de concreció del disseny curricular d'un àrea: desenvolupament de continguts i organització modular

El segon nivell de concreció és el desenvolupament i organització dels Continguts enunciat en el primer nivell de concreció.

Tal com indicàvem anteriorment en el Disseny Curricular de les àrees, l'únic nivell que té caràcter

prescriptiu és el primer nivell de concreció. Correspon, doncs, als professors/es de cada centre l'elaboració del segon nivell de concreció de les diferents àrees. S'ofereix, així, als claustres la possibilitat d'incrementar el seu protagonisme en el procés educatiu, ja que els Continguts de cada àrea poden ser desenvolupats i seqüenciats pels professorats d'acord amb les característiques i necessitats de cada centre.

No obstant això, el Departament d'Ensenyament proporcionarà exemples de segons nivells de concreció de cada àrea per tal d'orientar els professors/es en aquesta tasca.



Elaboració del segon nivell de concreció

El segon nivell de concreció afecta només els Continguts. Els altres elements del primer nivell de concreció (Objectius Generals d'àrea, Objectius Finals i Orientacions Didàctiques) tindran la seva concreció en les programacions, és a dir, en el tercer nivell de concreció, tot i que han de ser tinguts en compte a l'hora de desenvolupar i organitzar els Continguts.

Per establir el segon nivell de concreció cal realitzar, bàsicament, dues operacions:

- desenvolupament dels continguts,
- organització modular.

La primera operació consisteix a desenvolupar cada contingut en aquells elements que es consideri adequat de treballar a l'etapa corresponent.

Aquest desenvolupament implica la identificació i selecció d'aquests elements, així com la seva seqüenciació, és a dir, la seva successió lògica.

La tria i ordenació dels elements que desenvolupen els continguts del primer nivell ha de fer-se tenint en compte els aspectes següents:

- relació amb el desenvolupament evolutiu dels alumnes,
- coherència amb la lògica de l'àrea de coneixement que s'està treballant,
- adequació dels nous continguts als coneixements previs dels alumnes,
- progressió, partint del més general al més detallat i del més simple al més complex,
- relació amb els continguts de les etapes anterior i posterior,
- equilibri entre els diferents tipus de continguts,
- interrelació entre continguts de diferents àrees,
- correlació amb els objectius finals.

Com es pot deduir a la vista d'aquest llistat, el desenvolupament del segon nivell de concreció no pot fer-se de manera aïllada, àrea per àrea, sinó que implica el treball conjunt dels equips de professors/es, per departaments, nivells o etapes, per tal que la tria i organització dels continguts que hauran de treballar els alumnes es faci de manera coherent.

La segona operació consisteix a distribuir els continguts del primer nivell, desenvolupant-los en unitats ordenades temporalment al llarg de l'etapa, és a dir, realitzar l'organització modular.

Per realitzar aquesta planificació cal tenir present el nombre d'hores assignades a l'àrea i la decisió de l'equip de professors/es respecte a la distribució de totes les àrees dins l'etapa. Aquesta forma part del projecte curricular de centre.

En aquesta fase del Disseny Curricular, els professors/es de cada departament hauran de determinar quins continguts es treballaran en cada període del procés d'aprenentatge. Aquesta tria no exclou repeticions o combinatòries diverses dels elements de contingut al llarg del procés.

A continuació es presenta un exemple de pas del primer nivell al segon nivell de concreció (desenvolupament) corresponent a l'àrea de matemàtiques de l'Ensenyament Secundari Obligatori.

El tercer nivell equival a les programacions que, per àrea o de forma interdisciplinària, elabora el professorat.

A l'hora d'elaborar les programacions s'ha de tenir en compte:

- les necessitats educatives dels alumnes (adequació a la diversitat, interessos...)
- els recursos pedagògics del Centre
- l'opció dels professors/es pel que fa a metodologies didàctiques concretes.

El desenvolupament del tercer nivell de concreció suposa la programació en crèdits.

El crèdit és una unitat de programació, per a les etapes de secundària, que concreta un aprenentatge que s'imparteix, normalment, al llarg d'un trimestre, i que té una durada, en general, de trenta hores.

Inclou continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals), objectius i activitats d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació.

A continuació es presenta un exemple de com es pot desenvolupar un crèdit.

Dins del disseny del crèdit, l'apartat de continguts és la indicació cronològica dels continguts seleccionats per desenvolupar les activitats d'ensenyament-aprenentatge del crèdit.

En el cas dels crèdits comuns, aquests continguts són extrets directament del segon nivell de concreció.

Els continguts es presenten aquí en forma de tres llistats que corresponen als tres tipus de contingut:

Tercer nivell de concreció d'una àrea o disciplina. Programació

El tercer nivell de concreció del disseny curricular d'una àrea precisa amb detall què, com i quan ensenyar.

A. Material del professor/a

1. Introducció

Justificació de:

- la situació del crèdit en l'etapa
- l'opció metodològica o enfocament didàctic
- la selecció de continguts.

2. Contingut

A través de què s'apren

2.1 Fets, conceptes i sistemes conceptuals

2.2 Procediments

2.3 Valors, normes i actituds

3. Objectius del crèdit

Què s'ha d'assolir com a resultat de l'aprenentatge

4. Activitats d'ensenyament-aprenentatge

A través de què es plantegen els aprenentatges.

5. Criteris i activitats per a l'avaluació

Com l'assoliment dels aprenentatges.

6. Temporalització

Quant de temps es dedica a cada unitat didàctica

7. Orientacions per a la intervenció pedagògica

Pautes per desenvolupar i/o dur a terme les activitats d'ensenyament/aprenentatge

8. Bibliografia

9. Recursos didàctics

Relació del possible material no bibliogràfic per a la intervenció a l'aula.

B. Material per a l'alumne/a

3. Objectius del crèdit

Què s'ha d'assolir com a resultat de l'aprenentatge

10. Material didàctic per a l'alumne/a

de Procediments, de Fets, conceptes i sistemes conceptuals, i de Valors, normes i actituds.

Els objectius del crèdit indiquen aquells aprenentatges que hom pretén que l'alumne/a assoleixi en acabar el crèdit.

Els objectius d'un crèdit comú es fonamenten en els objectius terminals del primer nivell de concreció de l'àrea. En el cas d'un crèdit variable, els objectius del crèdit s'han de fonamentar en els Objectius Generals de l'àrea o àrees i/o els Objectius Generals de l'Etapla.

Quan es formulen els objectius del crèdit, els tres tipus de continguts s'interrelacionen i es consideren, per tant, de forma integrada.

Les activitats d'ensenyament-aprenentatge són totes aquelles activitats que realitza l'alumne/a en cursar el crèdit i que estan encaminades a assolir-ne els objectius. En les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'interrelacionen també els diferents tipus de continguts.

En el disseny del crèdit s'enuncien totes les activitats d'ensenyament-aprenentatge per ordre cronològic de realització.

Els criteris per a l'avaluació són aquelles pautes que permeten fer el seguiment del procés d'aprenentatge i la comprovació de l'assoliment dels objectius del crèdit.

Junt amb els criteris per a l'avaluació apareixen, en aquest apartat, el llistat de totes les activitats d'avaluació que farà l'alumne/a al llarg del crèdit.

Tal com s'ha apuntat abans, en general s'assigna al crèdit una durada de 30 hores. En el disseny d'un crèdit apareix una temporització indicativa. Es a dir, s'assigna a les activitats una duració aproximada.

Les orientacions per a la intervenció pedagògica són pautes que contenen de forma clara i ordenada els principals elements d'explicació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, de manera que constitueixen una pauta útil per dur-les a terme en l'actuació didàctica.

Finalment apareix el gruix del treball didàctic, és a dir, el material per a les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les activitats d'avaluació. Són tots aquells textos, gràfiques, exercicis, imatges, fitxes, comentaris, etc., que concreten les activitats (d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació) i que els alumnes utilitzaran directament. El professor/a pot elaborar el seu propi material didàctic o bé seleccionar-lo d'entre les diferents propostes disponibles.

Bibliografia

Coll C. i altres. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1986.

Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1989.

Disseny Curricular. L'Ensenyament Secundari Postobligatori. Batxillerat. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1990.

Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1991.

ESQUEMA BÀSIC DE LA UNITAT DIDÀCTICA:**SEMINARI D'ECONOMIA****MATERIAL DEL PROFESSOR**

0.	(PORTADA)	Títol de la U.D. matèria, nivell al que s'adreça (diürn/nocturn) i el nom de l'autor	
1.	INTRODUCCIÓ: (Contextualització a l'aula)	- Presentació, finalitat i justificació de la U.D. - Selecció de continguts - Ubicació de la U.D. Situació de la U.D. dintre del crèdit. Funcions dintre del currículum. Altres unitats (anteriors/posteriors) relacionades...repàs de continguts, conceptes previs - Relació amb altres matèries (Matemàtiques, Història, Sociologia...) - Temes d'actualitat relacionats (si s'escau) - Eixos transversals relacionats. - Característiques del grup, edat, maduresa de l'alumnat. - Preparació de la pròpia actuació - Opció metodològica o enfocament didàctic.	
2.	OBJECTIUS (Què s'ha d'assolir com a resultat de l'aprenentatge)	L'alumne, en acabar la present U.D. ha de ser capaç de: Tots comencen amb un verb en infinitiu (p.ex: interpretar, representar, analitzar, aplicar, descriure, elaborar...) - Presentar enunciat dels <u>objectius didàctics</u> del professor. - Número dels <u>objectius terminals</u> del 2on nivell de concreció.	
3.	CONTINGUTS: (a través de què s'aprèn)	Fets i conceptes: (%)	El que els alumnes han de saber. (<u>substantius</u> propis de cada matèria com els programes de sempre)
		Procediments: (%)	El que els alumnes han de saber fer. <u>substantius + de</u> (p.ex: classificació de...)
		Actituds, valors i normes: (%)	Com han de ser. <u>Substantius</u> (p.ex: respecte..., interès per..., responsabilitat envers, compromís amb...)
4.	ACTIVITATS D'ENSENYAMENT - APRENENTATGE	- Pautas per a dur a terme les activitats d'ensenyament-aprenentatge - Metodologia: estratègies didàctiques, tipus d'activitats: explicacions, exemples, casos, exercicis... - Seqüenciació sessions i d'activitats: descripció, durada, mencionar si són d'avaluació, reforç, ampliació o recuperació...(ordre cronològic) - Atenció a la diversitat. - No es tracta de fer un guió (o explicació) del tema.	
5.	TEMPORITZACIÓ.	Durada de tota la unitat didàctica i distribució cronològica dels continguts i les activitats amb la seva durada	
6.	RECURSOS DIDÀCTICS A UTILITZAR PEL PROFESSOR I PER L'ALUMNE	- Material per a l'alumne: Gràfics, mapes conceptuals, retalls de premsa, esquemes, ordinador, calculadora, paper mil·limetrat, llibre de text... - Material del professor: Bibliografia utilitzada, llibres consultats, internet...Elaboració pròpia dels continguts	
7.	AVALUACIÓ	Pretén comprovar l'assoliment dels aprenentatges i determinar si s'han complert els objectius de la matèria. L'avaluació s'enfoca en funció dels objectius del crèdit i no sobre els continguts Criteris d'avaluació utilitzats. Activitats d'avaluació: Avaluació inicial, formativa i sumativa Resultats de l'avaluació: consecució dels objectius didàctics, ajust de les estratègies d'ensenyament a les necessitats del alumnes.	
8.	ACTUACIÓ A L'AULA	Reflexions de la pròpia actuació. Anàlisi dels alumnes com a receptors Conclusions amb el tutor. (Pot posar-se en el diari de pràctiques)	

MATERIAL DE L'ALUMNE

1.	OBJECTIUS DE LA U.D.	Els de l'apartat 2 del material per al professor.
2.	MATERIAL DIDÀCTIC PER A L'ALUMNE	Activitats d'ensenyament-aprenentatge que utilitzaran directament els alumnes, esmentats en l'apartat 6 (no s'han d'incloure les activitats d'avaluació)
3.	CRITERIS D'AVUALUACIÓ	Com es comprovarà l'assoliment de l'aprenentatge

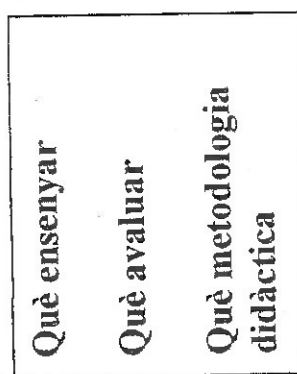
Sessió de tutoria

Programació i desenvolupament d'una sessió de classe

A) Programació

Una vegada decidit el tema de la sessió de classe procedim a programar-lo diferenciant els següents apartats:

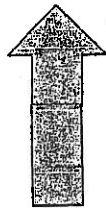
1. Objectius
2. Continguts:
 - Procediments,
 - Conceptes,
 - Actituds, valors i normes
3. Activitats d'ensenyament aprenentatge
4. Activitats d'avaluació
5. Bibliografia
6. Altres recursos



B) Desenvolupament de la sessió de classe

Ara procedim a planificar el desenvolupament de la sessió de classe. Intentarem imaginar com farem la sessió. Per això va bé imaginar-se que escrivim una novel·la amb pròleg, nus i desenllaç. Tinc clar quins objectius vull assolir, amb quins continguts, amb quina metodologia didàctica(interactiva: cas, joc de rol, projecte, recerca, etc. o **expositiva**: classe magistral i exercicis d'aplicació) i com **ho** integraré tot en una o diverses activitats.

Com començaré la classe: Activitats inicials, repartiment del material, explicació introductòria, etc.
Com continuaré: Explicació, resolució del cas, joc de rol, etc, en funció del mètode didàctic triat.
Com continuaré: Comprovació de la comprensió, aplicació, etc.
Com acabaré: Posada en comú, correcció, resum, avaluació, recapitulació.



Quins materials hauré de preparar per les activitats d'ensenyament aprenentatge i on els puc trobar: Internet, a la premsa escrita, a publicacions especialitzades, a llibres de text habituals o d'altres, etc. Els hauré d'adaptar?

Quins altres recursos: Aula d'informàtica, projector de transparències, TV, DVD, etc.

C) Explicació i justificació de la proposta davant els i les companyes.

Quan programem separem, quan ensenyem integrem.

Totes les nostres accions a classe han de tenir intencionalitat educativa i convé fer-la explícita.

**Com
ho
faré?**

Tipologia de continguts: implicacions didàctiques

1. L'aprenentatge i ensenyament de fets i conceptes

1.1. Els fets i conceptes

Els continguts de fets i conceptes en el currículum

El coneixement, científic o quotidià, requereix informació. Molta d'aquesta informació són dades i fets.

Poc o res sabrem sobre la situació de l'economia espanyola si ignorem quina és l'evolució de la taxa de creixement dels últims anys, de la inflació, de l'atur, etc. Cadascuna d'aquestes informacions constitueix un *fet o dada*. Sense una bona *base de dades* o coneixement *factual* poc podrem entendre de les pàgines d'economia, d'esports o de societat.

Però per saber quelcom d'economia, per poder predir la possible evolució dels esdeveniments, no n'hi ha prou amb conèixer una seria de dades econòmiques s'han de conèixer *conceptes* que donin significat a aquestes dades.

"Els conceptes ens alliberen de l'esclavatge del que és particular. Si no disposéssim de categories i conceptes qualsevol objecte seria una realitat nova, diferent, imprevisible. Els conceptes ens permeten reconèixer classes d'objectes (gossos, cadires, clima, ...) als que podem atribuir característiques similars més enllà de certs canvis aparents. Els conceptes ens permeten, per tant, organitzar i predir realitat."

Els conceptes científics afegeixen a les característiques anteriors el fet de pertànyer a *sistemes organitzats en una jerarquia o xarxa*. El gos, no és simplement un objecte amb certes característiques, sinó que és un - animal - vertebrat - mamífer, ...

Per aprendre conceptes es necessari establir relacions significatives amb altres conceptes. Com més atapeïda sigui la xarxa de conceptes d'una persona en una àrea determinada més gran serà la seva capacitat per establir relacions significatives i per comprendre els fets propis d'aquella àrea.

1.2. L'aprenentatge de fets i conceptes

Fets i conceptes: dos tipus diferents de coneixements

	Aprenentatge de fets	Aprenentatge de conceptes
Consisteix en ...	Còpia literal	Relació amb coneixements anteriors
S'assoleixen per ...	Repetició	Comprensió
S'adquireixen ...	De cop (quantitatiu)	Gradualment (més qualitatiu)
S'obliden ...	Ràpidament	Lenta i gradualment

- ✓ Els fets o dades s'han d'aprendre literalment; no és necessari comprendre'ls (un número de telèfon, els estats que formen part de l'euro, ...). L'alumne ha de fer una còpia més o menys literal o exacte de la informació i guardar-la a la memòria.
- ✓ Els conceptes s'han d'aprendre de forma significativa. Una persona adquireix un concepte quan es capaç de donar significat a una informació; *compren* quan és capaç d'explicar amb les seves pròpies paraules ...

Dins els conceptes científics es pot distingir entre *conceptes estructurants o principis i conceptes específics*. Els primers són més generals i d'un nivell d'abstracció més elevat. Per exemple: el concepte d'*igualtat* en matemàtiques, el de *conservació de l'energia* en física, el concepte de *sistema de producció* en economia. De tota manera aquesta distinció jeràrquica entre conceptes s'ha d'entendre com una cosa gradual, no com una dicotomia.

- ✓ L'aprenentatge de fets no admet graus intermedis; si no es produeixen les condicions adients de motivació, pràctica, quantitat adequada d'informació, ..., no s'aprèn. La nova pràctica no afegirà res a l'aprenentatge, només evitarà que s'oblidi.
- ✓ L'aprenentatge de conceptes és un procés gradual; és quasi impossible assolir una comprensió òptima la primera vegada. Aquest caràcter gradual, té implicacions importants a l'hora de seleccionar i seqüenciar aquests continguts.

A vegades la diferència no es fàcil d'establir, ja que no consisteix tan en l'objecte que l'alumne ha d'aprendre, sinó amb el que fa per aprendre-la, que en definitiva determina si ha adquirit dades (*aprenentatge literal sense comprensió*) o conceptes (*aprenentatge amb significat*). De fet, davant d'un resultat d'aprenentatge és difícil decidir si es tracte d'una informació verbal reproduïda literalment o de conceptes assimilats.

L'aprenentatge factual i el conceptual no són incompatibles, sinó que poden ser *complementaris*. Per exemple és molt difícil que una persona arribi a assolir el concepte de diner de forma àmplia si no coneix algunes de les dades o fets següents: que és un xec, una compta bancària, una targeta de crèdit, si no coneix algunes dades sobre la utilització del diner en diferents moments de la història, ...

1.3. Aprenentatge memorístic i aprenentatge significatiu

Activitat:

Llegir el text dues o tres vegades. Després, amb el text tapat, intentar recordar el màxim de frases literals que sigui possible

"El procediment és en realitat molt senzill; en primer lloc es distribueixen les peces en diferents grups. Naturalment, en funció del treball a realitzar amb una sola pila n'hi pot haver prou. Si la manca d'instal·lacions adients obliga a traslladar-se és un element important a tenir en compte. En cas contrari, la tasca es simplifica. És important no sobrecarregar-se, és a dir, és preferible fer poques coses a la vegada que voler-ne fer masses. A curt termini això pot semblar una cosa sense importància, però és fàcil que surtin complicacions. Qualsevol error pot sortir molt car. Al començament el procediment pot ser laboriós. Aviat però, serà simplement una faceta més de la vida

quotidiana. És difícil preveure en un futur immediat la desaparició de la necessitat d'aquest treball, encara que mai es pot afirmar una cosa així. Una vegada acabat el procés, de nou ha de ordenar-se el material en diferents grups; ha de col·locar-se cada peça en el lloc adequat. Finalment s'utilitzaran de nou i haurà de repetir-se tot el cicle, però això forma part consubstancial de la nostra vida."

Una concepció molt estesa de l'aprenentatge consisteix en creure que l'alumne ha "d'empapar-se" d'una sèrie de coneixements, fins que se li "quedin" les nocions essencials. En el llibre s'expliquen les causes de la inflació el que ha de fer l'alumne és "d'empapar-se" fins que se li "quedi". Després a l'examen es comprovarà en quina mesura l'alumne és capaç de reproduir exactament el llibre...

Aquesta estratègia "tradicional" pot ser eficaç per a l'assoliment de determinats resultats, però aquesta eficàcia disminueix a mesura que els resultats que es busquen es van fent cada vegada més complexos. És fàcil recordar quina és la equivalència euro/pesseta però no els arguments d'un article sobre la introducció de la nova moneda en l'economia espanyola.

La idea central de l'aprenentatge *significatiu* es basa en que només podem entendre si som capaços d'activar alguna idea general de referència, idea que haurem de cercar en el bagatge conceptual dels nostres coneixements previs.

El que la gent aconsegueix recordar correctament depèn:

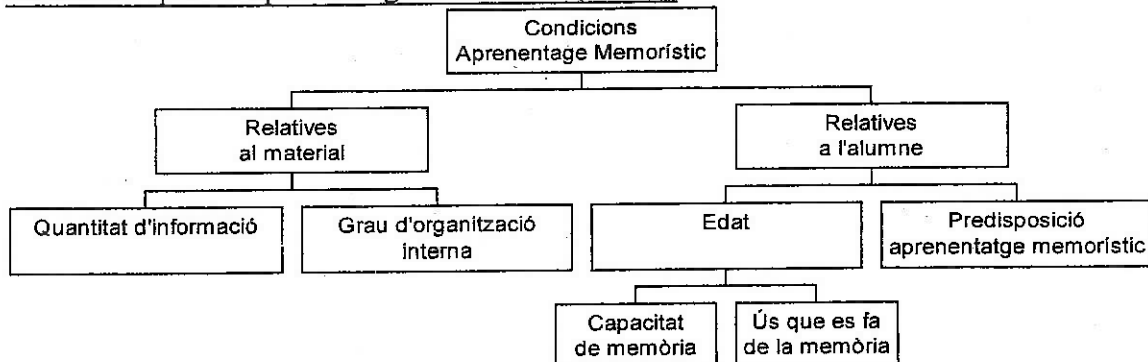
- ✓ de la seva *capacitat per activar una idea global* en la que inclou els detalls del text.
- ✓ de l'*encert en activar la idea correcta*. Si la idea no és la correcta, probablement el nostre record deformi el contingut del text, perquè la memòria no és purament *reproductiva*, sinó *constructiva*.

Comprendre un concepte significa poder-lo traduir o expressar amb les nostres pròpies idees o paraules. *Aprendre significats* vol dir canviar les meves idees com a conseqüència de la interacció amb la informació nova.

Actituds necessàries per a l'aprenentatge memorístic i significatiu

Aprenentatge significatiu	Aprenentatge memorístic
Esforç deliberat per relacionar els nous coneixements amb coneixements ja existents.	Cap esforç per integrar els nous coneixements amb coneixements ja existents.
Orientació cap a aprenentatges relacionats amb experiències, amb fets i objectes.	Orientació cap a aprenentatges no relacionats amb experiències, amb fets i objectes.
Implicació afectiva per relacionar els nous coneixements amb aprenentatges anteriors.	Cap implicació afectiva per relacionar els nous coneixements amb aprenentatges anteriors.

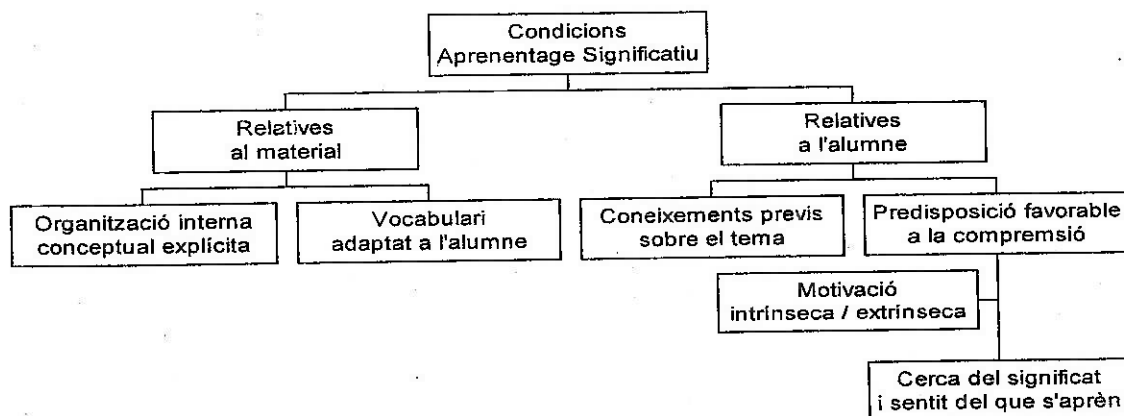
Condicions per a l'aprenentatge memorístic (de fets)



Relatives al material: Quanta més informació més difícil serà l'aprenentatge. Una mínima *organització* de la informació afavoreix l'aprenentatge memorístic.

Relatives a l'alumne: Edat: estudis evolutius demostren que la memòria augmenta fins els 14-15 anys. Predisposició: és fonamental per a qualsevol aprenentatge. Cal tenir en compte però que l'ensenyament que es basa únicament en l'aprenentatge memorístic genera en els alumnes una *actitud o orientació passiva cap a l'estudi*, que a la llarga, pot tenir repercussions negatives cap a la comprensió.

Condicions per a l'aprenentatge significatiu (de conceptes)



En general els requisits necessaris per a l'aprenentatge de conceptes son molt més exigents que els necessaris per a l'aprenentatge de fets. Psicològicament, *comprendre és més complexa que memoritzar*.

Relatives al material: *Estructura conceptual o lògica explícita.* És fonamental que el material estigui organitzat internament, és a dir, cada part tingui una connexió lògica o conceptual amb la resta i, a més, que aquestes connexions siguin explícites. *El Vocabulari o terminologia* no pot ser massa nou o difícil. L'aprenentatge del nou vocabulari és fonamental però ha de ser progressiu.

Relatives a l'alumne: Coneixements previs. Aquest és un tema molt important en relació a l'aprenentatge significatiu. *Predisposició.* L'aprenentatge és un procés *personal* i requereix un esforç deliberat i intencional. Requereix buscar no només el *significat* d'allò nou, sinó intentar *trobar sentit* a allò que s'està aprenent, trobar que està relacionat amb el que veu al seu entorn i que té sentit esforçar-se per comprendre. Normalment és diu que l'aprenentatge significatiu està vinculat a una motivació més *intrínseca* mentre que la memorització es basa més en una *motivació extrínseca*. Sense voler menys tenir la importància que per a l'educació i la socialització tenen els premis i els càstigs, l'alumne que aprèn només per aquest motiu, tard o d'hora acabarà adoptant una actitud passiva enfront l'aprenentatge.

1.4. L'ensenyament de fets i conceptes

Per a l'aprenentatge literal o memorístic:

- ✓ La *pràctica* és fonamental per a recordar informació de forma més o menys literal. Quan més s'exerciti aquesta *repetició* més fàcil serà el record. El *Repàs* serà fonamental i millor distribuït en el temps en petites dosis que concentrat d'una sola vegada de forma puntual. Això també és important per reduir l'*oblit*.
- ✓ Reduir l'aprenentatge memorístic a aquella informació estrictament necessària. Aquí s'ha de ressaltar el fet que la societat actual on hi ha una superabundància d'informació moltes vegades el que caldrà serà disposar de les habilitats per saber trobar-la.
- ✓ Trucs *mnemotècnics* aquests procediments consisteixen en proporcionar alguna mena d'organització a les dades (p.e. associant cada dada a un lloc, número, ...) o en reduir l'exigència de memòria agrupant les dades en classes o blocs.

Per a l'aprenentatge significatiu:

En relació a com s'organitzen les activitats d'ensenyament/aprenentatge a l'aula es sol diferenciar entre *activitats de descobriment* i d'*exposició* (les activitat de descobriment són molt importants per a l'aprenentatge de *actituds i valors* i també de *procediments*). Cadascuna d'aquestes dues maneres d'organitzar les activitats d'ensenyament /aprenentatge a l'aula tenen els seus avantatges i inconvenients. En el primer cas, un problema, des del punt de vista de l'aprenentatge de conceptes, és que l'alumne que no aconsegueixi trobar *significat conceptual* a la tasca que se li ha proposat. En el segon cas el risc més gran, i més habitual, és que l'alumne es limiti a memoritzar, més que a comprendre els conceptes *exposats* pel professor.

Fases d'una activitat de descobriment:

1. Presentació d'una situació problemàtica
2. Observació, identificació de variables i recollida de dades.
3. Experimentació per comprovar les hipòtesis sobre les variables i dades
4. Organització i interpretació dels resultats
5. Reflexió sobre el procés seguit i els resultats obtinguts

No sempre serà necessari realitzar les cinc fases, segons l'edat o l'àrea o tema. Segons quins siguin els objectius educatius buscats s'haurà de valorar, per exemple si els

objectius són més conceptuals, procedimentals o actitudinals unes fases seran més importants que d'altres.

Si els objectius són *conceptuals* serà necessari que la investigació estigui molt guiada orientada. Caldria considerar els criteris següents:

1. Restringir l'àmbit de cerca, especificant bé els objectius i els mitjans disponibles
 2. Les activitats proposades haurien de considerar els coneixements previs.
 3. Cal que l'alumne tingui un bon domini dels *procediments* necessaris per a realitzar les diferents activitats.
 4. El context de l'activitat de descobriment ha de tenir *sentit*, que ajudi a l'alumne a pensar que val la pena fer l'esforç per comprendre. La presentació de situacions o problemes quotidians més o menys problemàtics o sorprenents ajudaran a motivar ...
- En general, quan més complex o difícil sigui un concepte més difícil serà el seu aprenentatge per descobriment i més recomanable presentar-lo expositivament.

Fases d'una activitat d'exposició

1. Introducció: activació *coneixements previs*; proporcionar un *context* per a interpretar l'exposició i facilitar l'establiment d'un *pont* amb els nous conceptes. (recordar l'exemple sobre "el rentat de roba")
2. Presentació del contingut o exposició: l'organització conceptual ha de ser explícita i motivadora. Una exposició serà més eficaç si està organitzada *jeràrquicament* i va desenvolupant una xarxa de conceptes lligats que es van ramificant progressivament. (símil guió pel·lícula: primer idees principals i després els detalls o idees secundàries, per retornar a la idea principal). Instruments adequats poden ser: els esquemes, maques conceptuals, ús del subratllat, el material gràfic, l'èmfasi i la reiteració en el cas del discurs oral, ...
3. Consolidació de l'estructura conceptual: establiment de connexions entre les idees prèvies i els nous conceptes: comparació, exemplificació, aplicació, ...

1.5. L'avaluació de l'aprenentatge de fets i conceptes

L'avaluació de fets

Com ja s'ha comentat en l'apartat d'ensenyament/aprenentatge, l'avaluació de fets també és més senzilla que l'avaluació de conceptes. Es sap o no es sap, les respostes solen ser correctes o incorrectes.

Però convé fer algunes consideracions: moltes vegades que no es pugui donar la resposta a la dada que es pregunta, ¿vol dir que realment no es sap?. Moltes vegades diem "Ho tinc a la punta de la llengua ..." ¿A què es deuen aquestes falles de memòria?

- ✓ La *recuperació* d'informació serà més fàcil quan menys *temps* hagi passat entre el moment d'aprenentatge i de recuperació de la informació.
- ✓ La *recuperació* d'informació serà més fàcil com més semblant sigui la situació en què es recupera la informació amb la situació en què s'aprèn.
- ✓ La *recuperació* es facilitarà si es proporcionen *indícis*. Encara serà més fàcil recordar si el que es demana no és *evocar* una dada o una informació, sinó *reconèixer-la*, per exemple presentant varies respostes i demanant triar-ne una. Triar

un o altre sistema pot tenir efectes importants a l'hora d'avaluar i convé tenir clar quin sistema és el més adequat.

L'avaluació de conceptes

Mesurar la comprensió és més difícil que mesurar el nivell de record.

Com puc saber si algú sap que és una *finestra*? ... aparentment el més fàcil seria preguntar-ho directament i corregir les definicions. Però si la resposta no és correcta significa que no es coneix el concepte?, si preguntem a l'alumne que assenyali una finestra, segurament ho sabrà fer. Per tant, no és el mateix mesurar la comprensió demanant una *definició verbal* o demanant una *identificació o categorització*.

Però encara hi ha altres formes de saber si es coneix o no un determinat concepte, per exemple saber-lo utilitzar. Seguint amb l'exemple seria força greu que l'alumne intentés sortir per la finestra enlloc de fer-ho per la porta. La capacitat d'*aplicar* un concepte mesura com s'utilitza per realitzar una activitat o solucionar un problema.

Veiem per tant que les diferents formes d'avaluar un concepte poden conduir a resultats molt diferents. L'avaluació de conceptes més abstractes i complexos serà per tant una tasca no gens fàcil; una simple definició pot ser que es reproduïxi de forma memorística.

Tècniques per avaluar l'aprenentatge conceptual

1. Definició del significat

És la tècnica més habitual, possiblement per què és fàcil idear preguntes d'aquest tipus i tampoc sembla difícil disposar de criteris de correcció clars. Però té l'inconvenient que no sempre proporciona una bona mesura de la comprensió; problema dels *falsos errors i dels encerts falsos*. En general, caldria que l'alumne utilitzés les seves pròpies paraules més que fer una repetició literal

2. Reconeixement de la definició

És una tècnica d'*elecció múltiple* (típica dels exàmens tipus test). És més fàcil i els resultats solen ser millors. La principal avantatge és la facilitat de correcció i informació significativa dels tipus d'errors que fan els alumnes. La dificultat principal és que són difícils de preparar. També que podem potenciar l'aprenentatge memorístic de conceptes.

3. Exposició temàtica sobre un tema o relacionar o comparar dos temes ...

Avantatges: induïx a relacionar conceptes de forma significativa, comparant, cercant analogies, exemplificant, ... També fomenten la utilització dels procediments d'expressió oral i escrita.

Desavantatges: la forta càrrega procedimental pot ser interferir a l'hora de valorar la comprensió d'un concepte.

4. Identificació i categorització d'exemples

Avantatges: s'avalua mitjançant l'activació del coneixement i evita el risc de la simple memorització, ..., però s'haurien de presentar casos o situacions noves.

5. Aplicació a la resolució de problemes

Per exemple "predir les conseqüències de l'increment d'un determinat impost"

Avantatges: Aquesta seria la tècnica més completa per avaluar conceptes, ja que permet integrar, com a mínim, la tècnica de l'*exposició* i de la *categorització*. A més ajuda a consolidar procediments d'inferència i resolució de problemes.

Desavantatges: el disseny o selecció de problemes conceptualment riques i adequades. Dificultats de correcció: interferència dels procediments.

Com a conclusió podem dir que en general caldrà que l'avaluació sigui *diversificada* i que estigui *lligada a les activitats d'aprenentatge*. Si l'avaluació només té per finalitat mesurar el rendiment, acabarà reduint-se a un procés de *qualificació* ... i el més probable és que l'alumne s'encamini cap a un aprenentatge memorístic enlloc d'esforçar-se a comprendre (li serà més rendible memoritzar ... i després oblidar)

1.6. Relació de fets i conceptes amb altres continguts del currículum

- ✓ Les actituds són fonamentals en qualsevol aprenentatge.
- ✓ Els fets i conceptes varien més que els altres tipus de continguts atenen a les diferents àrees del currículum.
- ✓ L'aprenentatge de fets i conceptes es recolza casi sempre en la utilització de procediments apresos prèviament. Igualment, l'avaluació del coneixement conceptual requereix de procediments (*escriure* un resum, *classificar* la característiques del diner, ...)
- ✓ Encara que fets, conceptes i procediments s'activin de forma simultània això no vol dir que els seu ensenyament no es pugui separar, donant prioritat a un o altre contingut.

La distinció entre els diferents tipus de continguts en el currículum és una eina metodològica necessària per entendre la diversitat dels aprenentatges escolars. Això no significa però que un alumne aprengui per separat conceptes, procediments i actituds.

1.7. Mapes conceptuais

Què són els mapes conceptuais

Pocs conceptes s'aprenen per descobriment, la majoria s'aprenen mitjançant la formulació de proposicions en les que s'inclou el concepte en qüestió. Per exemple: l'herba és verda, l'herba és un vegetal, l'herba creix, l'herba és una planta monocotiledònia, ... A mesura que s'incrementa el nombre de proposicions augmenta el *significat*, la *precisió*, del concepte "herba".

Els mapes conceptuais són un recurs esquemàtic per a representar un conjunt de conceptes inclosos en una estructura de proposicions. Els conceptes corresponen a les paraules clau del tema, que, unides per determinats nexes, formen proposicions o frases que expressen una idea. Exemple: "el cel" és "blau".

Ja que s'afavoreix l'aprenentatge *significatiu* quan els conceptes nous es relacionen amb altres conceptes més generals i inclusius, és millor que els mapes conceptuais estiguin jerarquitcats. Els conceptes més generals han de situar-se en la part superior, seguint per conceptes més específics i, acabant, amb exemples que concreten encara més els

conceptes inclosos en el mapa. També es freqüent representar *relacions creuades* o d'integració de significats.

Moltes vegades, en el procés d'elaboració d'un mapa, podem establir relacions que no havíem previst inicialment; en aquest sentit, es parla que poden ser un instrument útil per ajudar a fomentar la creativitat.

Donat que els mapes conceptuals constitueixen una representació explícita dels conceptes i proposicions d'una persona, possibiliten que alumnes i professors puguin *negociar significats*. Valorar la validesa d'una determinada relació o d'una relació significativa que manca.

Com la majoria d'instruments, es poden utilitzar dins un ampli ventall de situacions d'aprenentatge. Afavoreixen la creativitat i la interacció entre l'alumnat (és útil plantejar situacions de treball en petit grup). Suggereixen connexions entre els nous coneixements i els que ja es posseeixen, el que fa que sigui un instrument útil per a l'avaluació inicial i per a la comunicació d'objectius. Un cop realitzada una tasca d'aprenentatge, proporcionen un esquema del que s'ha après, la qual cosa fa que sigui un bon instrument de síntesi i recapitulació.

Instrument d'avaluació

Són també un potent instrument d'avaluació, ja que possibiliten valorar els objectius de nivell 4 a 6 dins la taxonomia de Bloom, la qual cosa resulta molt difícil de fer amb els instruments tradicionals d'avaluació. També es pot realitzar una valoració quantitativa. El sistema de puntuació és el següent:

- a) cada nexa o concepte: 1 punt
- b) cada nivell de jerarquia entre conceptes: 5 punts
- c) cada connexió creuada: 10 punts
- d) Cada exemple: 2 punts

Algunes aplicacions educatives dels mapes conceptuals:

- ✓ Exploració del que els alumnes ja saben
- ✓ Itinerari d'una ruta d'aprenentatge (símil mapa carreteres a diferents escales)
- ✓ Extracció de significat de llibres de text
- ✓ Extracció de significat en el treball de laboratori, de camp o en l'estudi
- ✓ Lectura d'articles de premsa.
- ✓ Preparació de treball escrits o exposicions orals

Per aprofundir més en el tema dels mapes conceptuals podeu consultar: *Aprendiendo a aprender*. Joseph D. Novak / Bob Gowin. Editorial Martínez Roca.

ES METODOLOGIES DIDÀCTIQUES

Formes determinades d'organitzar les activitats pedagògiques amb la finalitat d'aconseguir que l'alumnat assimili nous coneixements i desenvolupi capacitats i habilitats cognitives.

Les decisions que prenen els docents sobre les estratègies didàctiques refereixen a tot tipus de situacions que es creen a l'aula pre aconseguir que els estudiants aprenguin.

En funció del paper que juguen en el procés didàctic professorat i alumnat, es poden diferenciar diverses tipologies de mètodes:

▪ MÈTODES EXPOSITIUS:

- Centrats en l'activitat del professor/a.
- Propers al model didàctic tradicional.
- Segons com s'utilitzin poden generar estratègies d'aprenentatge ni memorístiques ni repetitives
- Sovint depenen més de la lògica de la matèria que de la lògica de l'aprenentatge.
- Exemples: classe magistral, conferència, exposició, diàleg conduït pel professor/a.

▪ MÈTODES INTERACTIUS:

- Centrats en l'activitat i en la lògica de l'alumnat.
- Basats en el model didàctic interactiu.
- Aspecte fonamental: la interacció dins l'aula de l'alumne amb els companys i el professor/a.
- El mètode o estratègia didàctica s'interrelaciona i interactua amb altres components del model didàctic(els continguts disciplinars, la funció del professorat, l'avaluació, la gestió social de l'aula, les mateixes estratègies d'aprenentatge)

- Exemples: projectes, estudi de casos, treball de recerca, comprovació d'hipotesi, resolució de problemes, simulacions, etc.

MÈTODES D'APRENENTAGE INDIVIDUAL:

- Centrat en les relacions que es poden establir entre estudiant i professorat.
- Afavoreix l'aprenentatge segons el ritme i capacitats de cada estudiant.
- El professor/a és el guia i supervisor de l'aprenentatge.
- Exemples: l'ensenyament programat, els contractes didàctics.

Els jocs de rol.

1 Característiques dels jocs de rol.

- Proporcionen un context educatiu que faciliti el lligam entre la teoria i la seva aplicació al estudi de la realitat.
- La versemblança de les dades perd importància davant la recerca d'un context que faciliti una major implicació personal de l'alumnat.
- Es tracta de propiciar aproximacions del tipus "Què faries tu?" per tal que el participant s'imagini a si mateix en la posició d'un altre.
- S'ha de proporcionar informació sobre el context i s'ha de donar a conèixer les regles del joc, és a dir, les normes de funcionament del model que serveix de suport al joc de rol.
- És un mètode interactiu: dona un especial protagonisme l'alumnat.
- S'avalua el procés i el resultat final.
- L'activitat se centra en l'alumnat que actua amb molta autonomia organitzant-se en grups reduïts.
- El professorat actua de guia, proporciona recursos i organitza el procés.

2 Pautes a seguir en el disseny d'un joc de rol.

- a) Imaginar la situació general. Ha d' haver conflicte d'interessos.
- b) Concretar els diferents rols. Escriure la visió del problema des de cadascuna de les òptiques.
- c) Dissenyar la fitxa de cada personatge.
- d) Dissenyar les fitxes d'autoavaluació i de l'avaluació del debat.

3 La posada en escena.

- 1. El grup d'alumnes es divideix en tants grups com rols a representar.
- 2. Cada grup-personatge fa una lectura de la situació general i particular.
- 3. Cada grup-personatge treballa els aspectes més destacats de la fitxa del personatge.
- 4. Escenificació del joc de rol. Debat amb un representant de cada grup.
- 5. Autoavaluació i avaluació del debat.

4 Exemples

- a) Tot informàtica
- b) Bus, tarifes justes!
- c) A la recerca de personal!

5 Disseny d'un joc de rol

Els Projectes: característiques, avantatges, inconvenients i presentació d' exemples.

1 Les característiques del mètode de projectes.

- És un mètode interactiu: dóna un especial protagonisme l'alumnat.
- Proposa l'alumnat un tema a desenvolupar o una idea a realitzar.
- L'alumnat ha de dissenyar el procés de planificació i execució de les tasques necessàries per assolir l'objectiu del projecte. Ha de presentar a la resta del grup el resultat final.
- S'avalua el procés i el resultat final.
- L'activitat se centra en l'alumnat que actua amb molta autonomia organitzant-se en grups reduïts.
- El professorat actua de guia, proporciona recursos i organitza el procés.
- El producte final s'ha de presentar per escrit i en moltes ocasions es fa una exposició oral que també forma part de l'avaluació.

2 Les avantatges del mètode de projectes.

- Genera iniciativa en l'alumnat.
- Promou la comunicació interpersonal desenvolupant habilitats i capacitats del treball interactiu.
- Afavoreix la autonomia en els moments d'elaboració del projecte.
- Ajuda a globalitzar els continguts parcialitzats que tenen els estudiants.
- Augmenta la confiança en els propis recursos i capacitats.
- Exercita les capacitats de resolució de problemes, presa de decisions, etc.
- Promou les tècniques d'investigació, recerca, tractament i transmissió de la informació de forma oral i escrita.

3 Els inconvenients del mètode de projectes.

- El temps per dissenyar, desenvolupar i seguir el projecte.
- La capacitat requerida per dirigir els projectes de tot l'alumnat:
 - ✓ L'objectiu
 - ✓ La planificació
 - ✓ L'organització
 - ✓ La gestió
 - ✓ El control- l'avaluació del procés, del resultat i del paper del professorat.

4 Presentació d'exemples.

El treball de recerca: característiques, planificació, organització, seguiment, avaluació i presentació d'exemples.

1 Característiques

- És un treball d'investigació al abast de l'alumnat.
- Constituït per un conjunt d'activitats.
- Objectiu: posar en marxa determinats procediments.
- Serveix per comprovar el grau d'assoliment dels objectius generals del batxillerat.
- Pot ser d'una matèria o interdisciplinari.
- És obligatori.
- Un mitjà per aprendre exercitant capacitats generals.
- Comptabilitza 2 crèdits en l'expedient de l'alumnat.
- S'ha de superar.
- Es desenvolupa simultàniament a la resta del currículum.
- Les tècniques a utilitzar.
- L'alumnat elaborarà un dossier escrit.
- Té caràcter individual, encara que en funció del treball pot ser col·lectiu.
- Està dirigit per un professor/a.

2 El procés de disseny i elaboració del treball de recerca.

Quatre fases:

a) la planificació del TdR.

- Aspectes generals de la planificació.
- La formació prèvia.
- El calendari.

b) L'organització del TdR.

- Dins o fora de l'horari lectiu de l'alumnat.
- Ídem professorat.
- Espais disponibles.
- Accés a mitjans del centre.
- El paper dels diferents estaments del centre.

c) La gestió del TdR. El seguiment del TdR:

- Qui: El tutor/a.
- Quan: segons s'acordi.
- Com: Pautes de seguiment. Informe de seguiment.
- També: recollir propostes de millora del seguiment per l'any següent.

d) L'avaluació del TdR.

Inicial:

Formativa: L'avaluació del seguiment del tutor/a.

Sumativa : Al final del TdR.

- Determinar els components del tribunal avaluador.
- Concretar els aspectes del TdR a avaluar.
- Avaluar indirectament els objectius generals del batxillerat.

3 Anàlisi de projectes i treballs de recerca, en grup, i posterior posta en comú. Disseny d'un projecte en grup.

1.

Les simulacions.

1 Característiques de les simulacions.

- Una simulació és una situació no ensenyada prèviament, en la qual es proporciona informació suficient per tal de permetre als participants un comportament realista en un context simulat.
- S'ha de proporcionar informació sobre el context i s'ha de donar a conèixer les regles del joc, és a dir, les normes de funcionament del model que serveix de suport a la simulació.
- És un mètode interactiu: dóna un especial protagonisme l'alumnat.
- S'avalua el procés i el resultat final.
- L'activitat se centra en l'alumnat que actua amb molta autonomia organitzant-se en grups reduïts.
- El professorat actua de guia, proporciona recursos i organitza el procés.
- El producte final s'ha de presentar per escrit i en moltes ocasions es fa una exposició oral que també forma part de l'avaluació.

2 Les avantatges de les simulacions.

- Genera iniciativa en l'alumnat.
- Si es treballa en grup promou la comunicació interpersonal desenvolupant habilitats i capacitats del treball interactiu.
- Afavoreix la autonomia en els moments de la realització de la simulació.
- Ajuda a globalitzar els continguts parcialitzats que tenen els estudiants.
- Augmenta la confiança en els propis recursos i capacitats.
- Exercita les capacitats de resolució de problemes, presa de decisions, etc.
- Promou les tècniques d'investigació, recerca, tractament i transmissió de la informació de forma oral i escrita.

3 Els inconvenients del mètode de projectes.

- El temps per dissenyar, desenvolupar i seguir la simulació.

4 Exemples

- d) Gerència
- e) MSM-03
- f) Ara decideix tu, ministre!

ELS MÈTODES EXPOSITIUS

a) Es basen en l'activitat del professor/a que és el centre de l'acció de l'aula.

b) El grau de participació dels estudiants varia segons sigui:

- Una conferència.
- Una exposició.
- Un diàleg. Preguntes i respostes conduït pel professor/a.

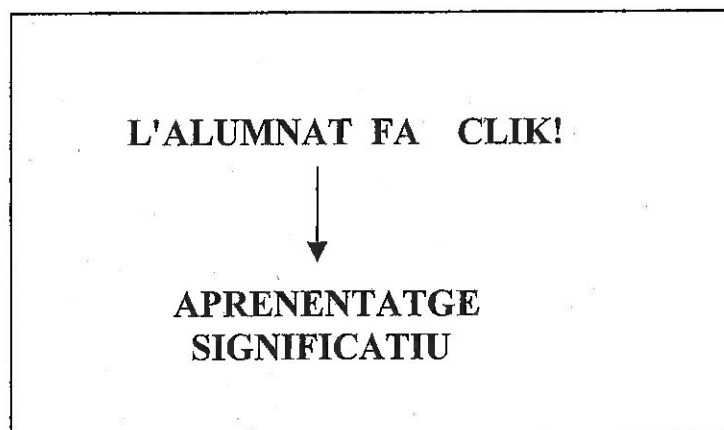
c) Els recursos didàctics que es poden utilitzar complementàriament són:

- Pissarra.
- Projector de transparències.
- Vídeo.

d) Avantatges que cal potenciar:

1. La generació d'aprenentatges i d'estratègies que no siguin memorístiques ni repetitives. Com:

Presentant els continguts de forma expositiva i els estudiants li donen significat perquè relacionen els nous coneixements amb el que ja sap i els integra en les estructures de coneixement que ja té.



Condicions:

- Que els estudiants tinguin determinats coneixements previs.
- Que donin sentit als nous aprenentatges.
- Que tinguin bona disposició per posar en marxa les seves capacitats d'aprenentatge.
- Que el professor/a presenti els nous continguts de forma estructurada, clara i ben sistematitzada.

PER QUE ENSENYAR NO IMPLICA NECESSARIAMENT APRENDRE.

e) Inconvenients que cal minimitzar.

En relació a:

- ◆ La falta d'informació sobre les idees prèvies, les concepcions dels temes que es tracten a classe i la diversitat en relació a la motivació, les expectatives dels alumnes, els sabers consolidats i els dèficits difícils de recuperar.
- ◆ Els objectius que el professor/a espera assolir. Sovint no es coneixen, no s'entenen i, en conseqüència, no se situen adequadament els continguts treballats. No s'enllaça amb cap altre contingut significatiu i els nous coneixements es perden per l'espai.
- ◆ La lògica de la matèria és més present que la lògica dels aprenentatges i el contingut que es presenta és poc rellevant i escassament motivador.
- ◆ L'atenció dels estudiants és difícil de mantenir. S'ha d'alternar l'explicació amb activitats d'aprenentatge i d'autoregulació amb el diàleg i la participació.

f) Alguns suggeriments per utilitzar mètodes expositius.

- Disposar d'informació inicial sobre la situació de l'alumnat (idees prèvies, coneixements, expectatives, etc.) en relació al tema de l'exposició i utilitzar-la per adaptar-la a la situació de partida dels alumnes.
- Crear un clima favorable a l'aprenentatge, mostrar interès per la matèria i per l'alumnat, establir una relació d'empatia i mostrar una actitud relaxada i amistosa.
- Iniciar l'exposició amb una activitat didàctica o amb un exemple, una il·lustració, un diagrama que ajudi els estudiants a representar-se els objectius que s'esperen assolir. Explicar-los amb claredat.
- Presentar els continguts mitjançant un mapa conceptual, un organigrama o alguna cosa similar on es reflectint els aspectes més bàsics del tema amb la finalitat de que serveixi d'organitzador previ de l'exposició.
- Posar èmfasi en els continguts més rellevats que es presentaran de manera reiterativa: s'assenyalaran al principi, es repetiran al final, s'escriuran a la pissarra o en una transparència. Es necessari establir prèviament els continguts més potents per prioritzar-los adequadament en l'exposició.
- Controlar el ritme de l'exposició, mantenir el to de veu adequat, ni massa ràpid ni massa lent, vocalitzant correctament, parlant amb precisió, utilitzant el vocabolari adequat al tema i sense donar una informació excessiva en poc temps.
- Utilitzar altres estratègies de comunicació: controlar visualment els estudiants, parlar dirigint-se a tot l'alumnat, utilitzar l'expressió de la cara i el moviment del cos i de les mans per facilitar la comprensió del que s'explica.

- Recapitular amb freqüència, presentar exemples, plantejar problemes, paradoxes, tenint present que l'atenció màxima i continuada de l'alumnat amb molt bona disposició és aproximadament d'uns 20 minuts.
- Utilitzar recursos per il·lustrar els continguts.
- Introduir algunes activitats d'aprenentatge i d'autorregulació: discussió per perelles d'alguna qüestió, realitzar algun exercici, etc.
- Arribar a una conclusió, a una síntesi final del tema amb la col·laboració dels estudiants.

Sin duda, en las actuales circunstancias, conseguir el éxito escolar y el crecimiento personal del alumnado de secundaria mediante la mejora del aprendizaje es un reto difícil de superar. Sin embargo, el trabajo en las aulas proporciona numerosas situaciones de comunicación y de intercambio que –debidamente potenciadas y orientadas– podrían servir a estas finalidades. Para ello es necesario fomentar la mejora y el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado en todas y cada una de las áreas curriculares, incrementando las situaciones en las que se habla, se lee y se escribe al mismo tiempo que se aprenden los contenidos curriculares.

Muchos profesores y profesoras señalan con inquietud las crecientes dificultades de los chicos y chicas de secundaria en el uso del lenguaje. Los problemas son muchos y se evidencian constantemente: cuando se expresan verbalmente, cuando intentan comprender lo que leen u oyen y muy especialmente cuando escriben. Por tanto, un desarrollo insuficiente de las capacidades lingüísticas acaba siendo un escollo particularmente difícil de salvar para los aprendices de cualquier materia escolar, puesto que la lengua es el vehículo de comunicación por excelencia y resulta imprescindible para construir el conocimiento.

Además, cada materia curricular tiene un lenguaje propio formado por los conceptos y procedimientos que le son específicos y las teorías e interpretaciones que les dan sentido. Por ejemplo, un buen conocimiento del discurso propio de la historia, tanto oral como escrito, incide directamente en la comprensión de la información que se maneja en las aulas, ya sean las explicaciones del profesorado o de otros estudiantes, la comprensión de los documentos textuales, del libro de texto o de otros materiales. Por tanto, comprender y utilizar este lenguaje o discurso específico adecuadamente, es decir, conociendo su manera de proceder para construir el conocimiento y utilizando su bagaje conceptual y su potencial explicativo es un requisito imprescindible e intrínseco al buen conocimiento de la historia y, por tanto, un buen indicador de los aprendizajes

Un buen conocimiento del discurso propio de la historia, tanto oral como escrito, incide directamente en la comprensión de la información que se maneja en las aulas

realizados. Lo mismo podríamos decir de otras áreas curriculares.

Sin embargo, enseñar a hablar, leer y escribir de ciencias, de sociales o de otras materias no suele ocupar un lugar central en las clases, a pesar de la importancia que el profesorado atribuye a las habilidades lingüísticas.

Hablar para aprender

En las aulas nos interesa fomentar la conversación que se da entre estudiantes y docente y entre los mismos estudiantes. Especialmente aquella conversación que implica interacción, exige reflexiones y respuestas, permite modificar concepciones y valores con las aportaciones de todos. Este tipo de diálogo es un instrumento privilegiado para potenciar el aprendizaje.

Entre el profesor y el alumnado es imprescindible que se compartan significados y responsabilidades, que se acerquen sus representaciones sobre la asignatura, es decir, que mantengan una comunicación adecuada. De hecho, el papel básico del profesor en el aula es el de construir conjuntamente los conocimientos con sus alumnos. Para ello necesita darles un cierto margen, no ser el centro de la actividad, no «explicarlo todo». Aceptar que sean ellos los protagonistas, haciéndoles pensar, buscar información, organizarse, y dejándoles exponer sus ideas. Permitiendo que tomen decisiones para resolver un caso, poner en práctica una simulación, resolver un problema o desarrollar un proyecto. Pero intentando aproximar las representaciones, contrastando, aportando información y también dialogando, de manera que puedan participar en la conversación, es decir, utilizando preguntas abiertas que den margen a respuestas diversas. Preguntas centradas en los alumnos: «qué piensas de...», «cómo te imaginas que», que les permitan intervenir. Preguntas que no sean la mera reproducción de lo que acaban de oír o de leer.



Enseñar a hablar, leer y escribir de ciencias, de sociales o de otras materias no suele ocupar un lugar central en las clases, a pesar de la importancia que el profesorado atribuye a las habilidades lingüísticas

El artículo de Montserrat Roca proporciona ideas para favorecer el diálogo entre alumnado, profesorado y contenidos científicos.

Así mismo, los alumnos, al igual que los docentes, pueden actuar como mediadores en la construcción del conocimiento de otros compañeros, ayudándoles a interiorizar conceptos y actitudes. Concretamente el trabajo en equipos cooperativos es útil para conseguir estos fines, porque favorece la interacción entre iguales, aunque es necesario insistir en que cooperar no es solamente juntar mesas y sillas y colocar a los chicos y chicas en grupos. Hay que encontrar objetivos comunes para cooperar y crear el clima adecuado para ello: de trabajo, de aceptación de los demás y de respeto mutuo. El trabajo en grupo cooperativo facilita el aprendizaje porque pone a los estudiantes en situación de dialogar y de interactuar. En el artículo de Dolors Quinquer «Hablar entre iguales» se exponen algunas propuestas en esta línea.

Leer para aprender

A veces se da por supuesto que la mayoría de los estudiantes de ESO ya saben leer, pero leer comprensivamente significa que el lector es capaz de dar sentido al texto, descodificándolo y construyendo su significado simultáneamente, a partir de las conexiones que establece entre la información del texto y la información que ya poseía previamente. Es la interacción entre el lector, el texto y la actividad de la cual la comprensión forma parte la que determina el resultado. Los buenos lectores suelen disponer de capacidades de atención, memoria, análisis, crítica, etc., de habilidades para hacer inferencias y de conocimientos sobre el tema y sobre el mundo. Por descontado, la puesta en acción de las capacidades dependerá también del texto y de la actividad en la que se inserte. El artículo de Anna Llauredó, «Un modelo interactivo de lectura

comprensiva», proporciona un marco de gran potencialidad para abordar la cuestión de la lectura en clase.

Escribir para aprender

Escribir de ciencias, de historia o de tecnología equivale a resolver un problema complejo que requiere operaciones de planificación, de textualización y de revisión. Por tanto, también tiene una gran potencialidad para el aprendizaje, especialmente si se trata de una escritura reflexiva que transforma el conocimiento.

Escribir textos descriptivos, explicativos o argumentativos vinculados a los temas de estudio, de manera guiada, utilizando instrumentos de autorregulación y de gestión de errores, sin duda ayuda también en la construcción del conocimiento. Sin embargo, cuando pedimos a nuestros alumnos que describan, expliquen, definan, comparen o argumenten sobre contenidos de las diversas áreas, ¿saben realmente qué les estamos pidiendo? ¿Hemos consensuado con ellos previamente el sentido que damos a estos términos? ¿Hemos proporcionado modelos que les ayuden a representar lo que les pedimos y sirvan de orientación?

Un primer paso ineludible ha de ser compartir y clarificar el significado que atribuimos a cada una de estas habilidades cognitivo-lingüísticas, para ello tomamos como base la propuesta realizada por un equipo integrado por profesionales de diversas áreas curriculares y diferentes niveles educativos dirigido por Jaume Jorba. Las propuestas de este equipo se recogen en una obra que consideramos de consulta casi obligatoria para el profesorado que quiera mejorar las producciones orales y escritas de sus alumnos¹. Así mismo, el artículo de este monográfico de Dolors Quinquer, «Viaje a la Antártida: taller de historia y de escritura», presenta un proyecto cooperativo de escritura que utiliza la simulación de un viaje como pretexto para un estudio histórico y geográfico que permite la elaboración en clase de textos descriptivos y narrativos.



Finalmente, señalamos que en la situación actual de las aulas, cada día más compleja, heterogénea y pluricultural, es urgente implicar al profesorado en el proceso de reflexión y mejora de la práctica docente. En este sentido, perfeccionar las estrategias para incrementar la comunicación en el aula puede ser un camino a seguir.

materiales de formación de un proyecto de mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado. El objetivo principal es el incremento del éxito escolar a partir de la mejora de la comunicación en el aula y del desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas. Este proyecto está actualmente en proceso de realización en diversos centros de secundaria.

1. Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (eds.) (2000): *Hablar y escribir para aprender*. Madrid. Síntesis / ICE-UAB.

HEMOS HABLADO DE:

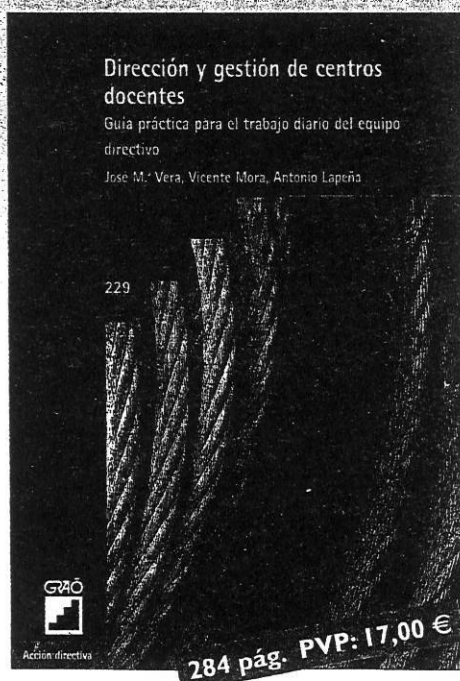
- Didáctica y organización.
- Didáctica de la lengua.
- Didáctica de las ciencias sociales.

Notas

* Rosa Clar, Anna Llauredó, Antoni Riera, Dolors Quinquer y Montserrat Roca constituyen el equipo que ha elaborado -por encargo del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya- los

Rosa Clar, Anna Llauredó,
 Antoni Riera, Montserrat Roca
 Departament d'Educació
 de la Generalitat de Catalunya
 Dolors Quinquer
 ICE de la UAB

dolors.quinquer@uab.es



DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS DOCENTES

Guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo

JOSÉ M.^a VERA, VICENTE MORA, ANTONIO LAPENA

Concebido como una guía práctica de ayuda a la función directiva, trata los temas más problemáticos y que con mayor frecuencia y entidad se presentan en el trabajo diario de los directores en los centros educativos: aspectos legislativos básicos que conviene conocer; el profesorado, la libertad de cátedra, el ejercicio del derecho de huelga, la responsabilidad civil y penal; las relaciones paterno-filiales y sus repercusiones en el ámbito escolar; los derechos y deberes de los alumnos, la convivencia y mediación; la enseñanza de la religión; las actuaciones, trámites y gestiones en casos de accidentes escolares; la condición jurídica del menor; el maltrato y acoso escolar; la gestión administrativa y académica, etc.

50



Francesc Tàrraga, 32-34
 08027 Barcelona

Tel.: 934 080 484

www.grao.com

E-mail: graoeditorial@grao.com

En el aula, mediante el lenguaje verbal y escrito, se relacionan los conocimientos del profesorado, los del alumnado y la propia ciencia. En este proceso tienen un papel determinante las preguntas que se hacen en clase y muy especialmente la manera de formularlas.

Un recurso utilizado con frecuencia para favorecer el diálogo entre los protagonistas de toda actividad de enseñanza-aprendizaje es la formulación de preguntas (véase cuadro 1).

Más allá de favorecer la comunicación, hay algunos momentos en los que las preguntas tienen un papel protagonista, especialmente si se plantean con un objetivo específico para:

- Promover la explicitación y expresión del conocimiento de los alumnos.
- Despertar el interés de los alumnos, «crear diferencias».
- Focalizar la mirada del alumnado hacia el conocimiento o contenido objeto de aprendizaje.
- Evaluar los conocimientos adquiridos.
- Favorecer la implicación en la valoración y toma de decisiones.

De hecho, la realización de una unidad didáctica implica, por una parte, el conocimiento de las ideas de los alumnos (a), la introducción de nuevos conceptos, modelos o teorías (b y c), la evaluación de los aprendizajes (d) y la aplicación y utilización de éstos en el análisis, valoración y resolución de nuevos problemas (e). Veamos este proceso.

Promover la explicitación y expresión del conocimiento de los alumnos

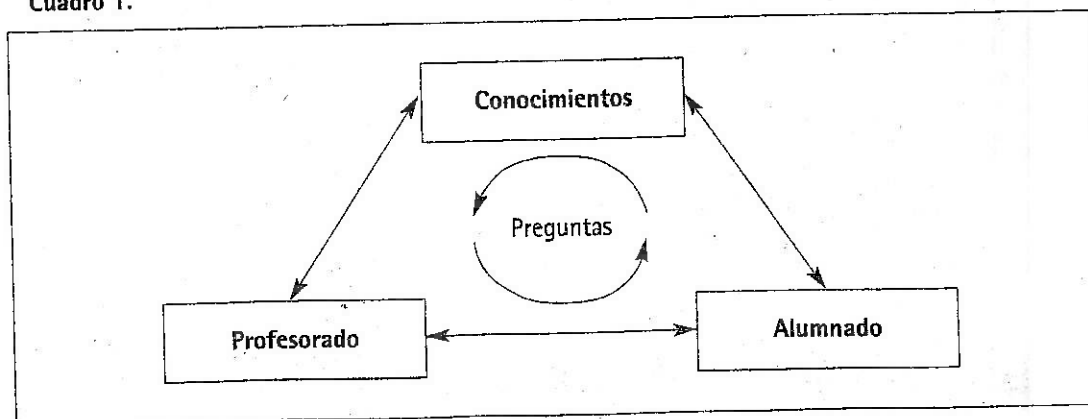
Como dice Osborne (1991), «averiguar lo que piensan realmente los alumnos no es nada fácil. Pasan parte de su infancia aprendiendo cómo agradar a los mayores y son expertos en acogerse a pequeñas pistas para saber lo que se espera de ellos». Por ello, cuando se quiere que los alumnos expliciten lo que piensan sobre el objeto de estudio y se hace una pregunta cerrada o se utiliza un lenguaje o forma académica, el alumno intentará recordar lo que ha estudiado en otros cursos, en lugar de expresar realmente lo que piensa.

Para evitar esta situación, es importante plantear preguntas abiertas, es decir, preguntas cuya respuesta implique la elaboración de una explicación o texto que no quede reducido a una lista de nombres o a la reproducción de una definición, ya que en el proceso de elaboración de la explicación el alumno tendrá que recurrir a sus propios conocimientos.

También es importante plantear las preguntas centradas en el alumno, en lugar de centrarlas en el conocimiento. Si se introducen las preguntas con expresiones como «¿Qué piensas...?», «¿Según lo que tú piensas que pasaría...?», «¿Qué entiendes por...?», el alumno puede contestar con más libertad, ya que no se le pide la respuesta correcta sino la suya.

Frente a preguntas: ¿Qué dice el ciclo del agua? ¿En qué lugares y en qué estados se puede encontrar agua?

Cuadro 1.





Preguntas como: ¿Cómo te explicas que en los últimos años haya aumentado el riesgo de inundaciones en la zona del Bajo Llobregat donde están situadas muchas urbanizaciones?

Despertar el interés de los alumnos, «crear diferencias»

Uno de los retos de todo profesor es motivar, crear interés y curiosidad en el alumnado. Ogborn (1998) plantea la necesidad de tomar conciencia de la diferencia que hay entre las explicaciones de los alumnos y las que da la ciencia. De hecho, es la existencia de la diferencia la que promueve la necesidad del diálogo.

Una buena motivación para el aprendizaje es la toma de conciencia de la dificultad al intentar explicar un fenómeno interesante o sorprendente, para ello pueden ser útiles las preguntas que plantean paradojas o contradicciones: «¿Cómo puede ser que... si...?». Preguntas que no tengan por respuesta explicaciones simples e intuitivas y que impliquen la necesidad de formas de pensar más complejas.

¿Cómo puede ser que en un año de pluviosidad baja algunas fuentes estén secas y otras no?

Si el agua sigue un ciclo, ¿por qué se dice que el agua es un bien escaso?

Focalizar la mirada del alumnado hacia el conocimiento o contenido objeto de aprendizaje

En el diálogo más o menos informal que se plantea en el aula al iniciar un tema, se constata, en muchas ocasiones, una gran dispersión de los puntos de mira de los distintos alumnos. De hecho, la mayoría de fenómenos pueden ser tratados desde diversos enfoques. En cambio, el profesorado aborda los temas desde unos modelos o referentes propios de la disciplina. Para favorecer que la mirada de los alumnos se dirija hacia el objetivo de la actividad, las pregun-

tas han de estar focalizadas en el modelo que se pretende trabajar. Es decir, la respuesta a la pregunta debe implicar la utilización de las ideas o componentes del modelo.

¿Cómo te imaginas que vuelve el agua del mar hasta las fuentes del Llobregat?

¿Cómo puede ser que la cantidad de agua de la lluvia en la cuenca del Sena sea seis veces la que devuelve el río al mar?

Evaluar los conocimientos adquiridos

Las actividades de evaluación suelen implicar la respuesta a preguntas que el profesor o el libro plantea. En muchos casos, las respuestas de los alumnos son insuficientes o no tienen nada que ver con la respuesta que el profesor esperaba. Para favorecer que el alumno elabore la respuesta, realice un texto que esté de acuerdo con la demanda planteada, es necesario que la pregunta:

- *Sea productiva en lugar de reproductiva.* Es decir, preguntas que no puedan responderse con una respuesta ya elaborada por el libro, profesor u otra fuente de información.
- *Esté contextualizada.* Si se quiere favorecer que el alumno elabore un texto con sentido, éste debe tener un objetivo y un destinatario bien definidos, ya que si no es así, el alumno responde para el profesor y no elabora una respuesta, sino que intenta reproducir lo leído o comentado en clase.
- *Presente indicios del modelo o teoría desde el cual se ha de responder.* La mayoría de preguntas admiten respuestas a distintos niveles. Lo que da pistas sobre la respuesta esperada es el contexto donde se plantea la pregunta o el contexto de la propia pregunta. En el contexto de una evaluación, si se quiere que el alumno utilice en su respuesta los conocimientos que se quieren evaluar, puede ser necesario apuntar o dar indicios de los modelos o teorías en los que se espera que se enmarque ésta.
- *Presente una demanda clara y coherente.* En las preguntas y de-

Es importante reflexionar, plantear y elegir las preguntas adecuadas para cada momento

En el aula las preguntas que favorecen el diálogo y la comunicación son las abiertas y contextualizadas

mandas que se plantean en las evaluaciones se utilizan diversos verbos como *explicar, justificar, razonar, definir, indicar*, etc. La demanda puede ser ambigua

para el alumno, ya que en muchas ocasiones se abusa del verbo explicar cuando se está pidiendo una argumentación o una definición o la demanda es incoherente.

Por ello, como plantea Jorba (1998), es necesario hacer un trabajo entre el profesorado y con el alumnado de reflexión y definición de las distintas demandas y utilizarlas con rigor y coherencia.

¿Qué razones relacionadas con el ciclo del agua justifican la negativa a la construcción de un campo de golf en una zona seca de la península ibérica?

Un vecino se queja al Ayuntamiento por la construcción de un pozo cerca de su casa como causa de que el suyo casi se haya secado.

- *Escribe la respuesta que enviará el Ayuntamiento a este vecino.*
- *Ten en cuenta el ciclo del agua y piensa: ¿cuál puede ser la causa del problema? ¿qué tipo de estudio se debería realizar?*

Favorecer la implicación en la valoración y toma de decisiones

El objetivo de la educación obligatoria es la formación de ciudadanos activos y responsables capaces de valorar y tomar posición ante los problemas que se plantean en la sociedad. Para ello es necesario que en el aula se planteen situaciones y polémicas reales en las que el alumno se pueda implicar y que den sentido a sus aprendizajes. Son situaciones en las que la respuesta no se puede buscar, ya que engloban distintos conocimientos y en muchas ocasiones admiten diferentes respuestas según las prioridades, que pueden estar definidas por razones de tipo científico, pero también por otras de tipo económico, social o por otro tipo de valores.

El hecho de poder presentar distintas respuestas no quiere decir que todas sean válidas,

ya que hay que distinguir lo que son opiniones de lo que son datos o justificaciones de carácter científico.

Ante la polémica entre distintas comunidades por la disponibilidad de agua y la demanda de trasvases por parte de unas y la negativa por parte de otras, analiza la situación y escribe los posibles argumentos para la defensa de los trasvases y los argumentos para su rechazo.

¿Qué postura defenderías tú si tuvieras que votar a favor de unos u otros? ¿Qué razones justificarían tu voto?

Si, como se afirma en el inicio, las preguntas son un elemento que permite la comunicación y la relación entre profesorado, alumnado y conocimientos, estará bien tenerlas en cuenta y no dejarlas a la simple intuición o improvisación. Es importante reflexionar, plantear y elegir las preguntas adecuadas para cada momento.

A pesar de no poder generalizar, se puede afirmar que en el aula las preguntas que favorecen el diálogo y la comunicación son las abiertas y contextualizadas, preguntas que pueden dar lugar a distintas respuestas a partir de las cuales puede surgir el diálogo.

HEMOS HABLADO DE:

- Didáctica de las ciencias experimentales.
- Didáctica de la lengua y la literatura.

Referencias bibliográficas

JORBA, J. y otros (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona. ICE UAB. (Trad. cast.: *Hablar y escribir para aprender*. Madrid. Síntesis, 2000.)

OGBORN, J. (1998): *Formas de explicar*. Madrid. Santillana.

OSBORNE, R.; FREYBERG, P. (1991): *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid. Narcea.

Montserrat Roca Tort
IES Pla de les Moreres

mroca130@xtec.cat

Probablemente hay maneras de hacer en el aula que garanticen mejor que otras la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias comunicativas y de habilidades sociales. Una vía para conseguir estos objetivos consiste en incrementar las situaciones en las que hay interacción entre los alumnos mismos.

El trabajo cooperativo

La cooperación y la comunicación basada en el uso de la lengua son elementos básicos para la evolución humana, ya que permiten la transmisión de conocimientos y de creencias. El trabajo colaborativo en equipo en las aulas puede ser útil para las mismas finalidades. De hecho, la organización del alumnado en pequeños equipos de trabajo tiene una larga tradición en las iniciativas educadoras de carácter innovador, y aunque no ha sido nunca una práctica mayoritaria en nuestro contexto educativo, muchos docentes han intentado alguna vez esta manera de agrupar al alumnado y de gestionar el aula.

El término «trabajo cooperativo» designa algo más que la mera agrupación de mesas, sillas, chicos y chicas. Se refiere al trabajo conjunto de un grupo de personas para alcanzar unos objetivos, de manera que todo el mundo participe y se sienta satisfecho con la colaboración. Es decir, hace referencia al hecho de trabajar al lado de otros en colaboración, ayudando y recibiendo ayuda, con reciprocidad, para hacer un trabajo, para comprender una información o para aprender unos conocimientos (véase el cuadro 1).

La interacción entre iguales, la cuestión clave

Diversos estudios de psicología social avalan el trabajo en cooperación porque facilita la interacción entre iguales y potencia el aprendizaje. De hecho, los alumnos, igual que los docentes, pueden actuar de mediadores en la construcción del saber que realizan otros compañeros, ayudándoles a comprender y a

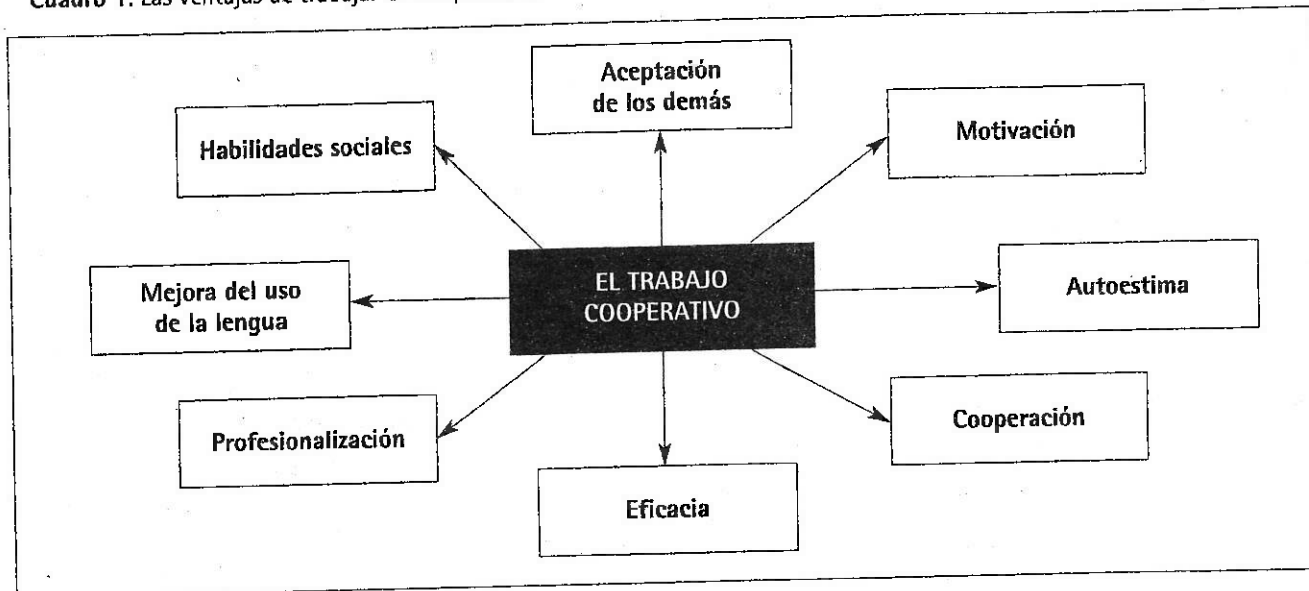
interiorizar conocimientos y actitudes. El trabajo en equipo cooperativo pone al alumnado en situación de interactuar, y el instrumento que permite la interacción es la lengua oral: se trata de *hablar para aprender*.

Esta interacción adopta distintas fórmulas:

- Cuando se trabaja en grupo se plantean puntos de vista diferentes, se contrastan ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas. La situación comunicativa de confrontación que se crea es enriquecedora, provoca progreso intelectual, especialmente cuando en el grupo las relaciones son fluidas y bien intencionadas, cuando el intercambio es positivo y existe cierta heterogeneidad entre sus componentes.
- Es frecuente que en un grupo de trabajo un estudiante ayude a otro, y contrariamente a lo que suele creerse, quien ejerce funciones de tutor no pierde el tiempo, sino que avanza cognitivamente: tiene que organizar sus pensamientos para dar instrucciones, explicar conceptos o procedimientos, y siempre, cuando hay que comunicar el propio pensamiento, mejora la comprensión, se detectan más fácilmente las posibles lagunas o errores y se está en mejor situación para corregir dichos errores.
- Además, en un contexto de cooperación, la ayuda recibida es muy valiosa ya que proviene de un igual, que suele utilizar un lenguaje próximo y comprensible. Es fácil exponerle dudas o pedirle aclaraciones. Además, se trata de una atención personalizada altamente efectiva. Por todo ello, quien recibe ayuda también progresa.
- A veces, la proximidad es suficiente para tomar como modelo a otro más experto, simplemente observando cómo aborda la tarea para resolverla.

Diversos estudios de psicología social avalan el trabajo en cooperación porque facilita la interacción entre iguales y potencia el aprendizaje

Cuadro 1. Las ventajas de trabajar en cooperación



Competencias para convivir y comunicarse

El trabajo en cooperación es muy eficaz para mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas:

- El trabajo en grupo cooperativo con frecuencia requiere buscar información y procesarla para comunicarla a otros componentes del grupo.
- También es necesario escuchar con atención a los compañeros cuando exponen sus pro-

puestas o presentan su trabajo (véase el cuadro 2).

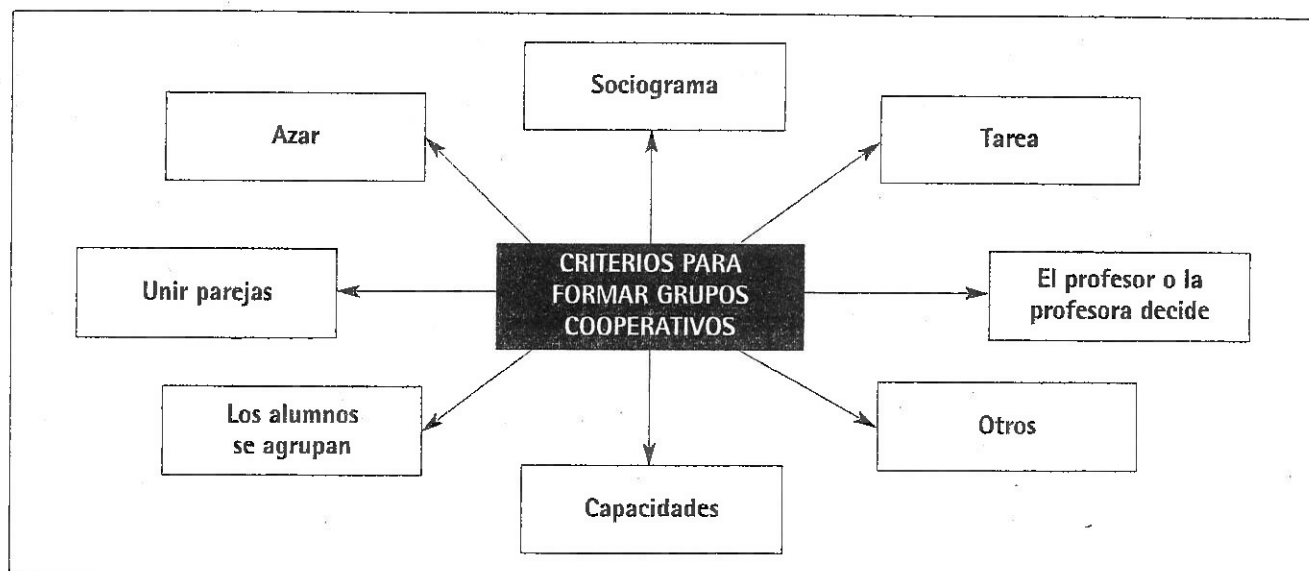
- Con frecuencia hay que explicar a otros determinadas cuestiones.
- También se hace imprescindible presentar oralmente los resultados del trabajo grupal a toda la clase.
- Y también, elaborar algún trabajo escrito, un mural o una página web.

Paralelamente, una buena comunicación también requiere habilidades sociales como tener

Cuadro 2. Actitudes que favorecen o dificultan la comunicación en un grupo cuando se escucha

FAVORECE	DIFICULTA
Escuchar con interés y atención	Distraerse, dar muestras de aburrimiento
Procurar comprender al otro, sus puntos de vista, sus sentimientos...	Que el objetivo sea oponerse al otro; por lo tanto, buscar los errores, prepararse para polemizar
Mostrar confianza, objetividad, no tener prejuicios	Buscar dobles intenciones, tener prejuicios
Considerar normal que los demás piensen de manera diferente Crear que es enriquecedor tener puntos de vista diferentes. Aceptar las ideas de los demás si son buenas	Rechazar las opiniones de los demás porque no son las propias

Cuadro 3. Sugerencias para la formación de los grupos



empatía por los demás, hablar con respeto, de manera razonada, con fundamento, convenciendo con razones argumentadas sin dejar de ser asertivo. La cooperación con los compañeros se considera una herramienta muy útil para aprender a convivir y prevenir conflictos. Las competencias y habilidades sociales facilitan el control de los impulsos agresivos y contribuyen a relativizar los puntos de vista propios. Algunos docentes creen que se mejoran las relaciones sociales a costa del nivel académico

de los estudiantes, aunque las investigaciones realizadas indican que no es cierto.

En todo caso, implementar el trabajo cooperativo en el aula requiere crear un clima de cooperación, dedicar un tiempo a organizar el trabajo de manera eficiente y dotarse de estrategias de regulación (mejor de autorregulación).

Algunas buenas prácticas en el trabajo cooperativo son:

- Formar grupos reducidos (3 o 4 alumnos) que tengan cierto grado de heterogeneidad, ya

Cuadro 4. Actitudes que favorecen el trabajo colaborativo

ROLES DE TRABAJO	ROLES DE SOLIDARIDAD	ROLES NEGATIVOS
Favorecen la colaboración	Fomentan la cohesión y el progreso del grupo	Tienen objetivos individuales, buscan su propia afirmación
<i>Inicia</i> , propone ideas nuevas, estimula al grupo <i>Pide</i> información y opiniones <i>Comunica</i> ideas, convicciones <i>Informa</i> , expone lo que sabe <i>Orienta</i> y define la posición del grupo <i>Formula</i> de nuevo las ideas <i>Resume</i> , coordina las relaciones entre las ideas	<i>Facilita</i> la participación de los demás <i>Anima</i> , manifiesta adhesión, afecto, aceptación hacia los demás <i>Ayuda</i> a establecer las finalidades hacia las que debe tender el grupo <i>Armoniza</i> las diferencias <i>Observa</i> y analiza la dinámica del grupo para mejorarla <i>Favorece</i> las buenas relaciones, admite sus errores	<i>Falta</i> de interés <i>Domina</i> el grupo <i>Ataca</i> sin motivo, desprecia <i>Quiere</i> llamar la atención <i>Bloquea</i> el trabajo, se opone <i>Inseguridad</i> <i>Utiliza</i> al grupo como auditorio


Cuadro 5. El papel del profesor o la profesora

En este sistema de trabajo algunas de las funciones del profesor cambian, ya que no es la principal fuente de transmisión del saber y el único que puede ayudar a aprender. En cualquier caso, sus funciones son realmente importantes ya que construye el conocimiento conjuntamente con el alumnado:

- Prepara los materiales básicos.
- Presenta el tema y los objetivos que hay que alcanzar.
- Negocia la composición del grupo y el proceso de trabajo.
- Organiza el espacio y distribuye el tiempo de trabajo.
- Ayuda a encontrar procedimientos para realizar las tareas.
- Supervisa el trabajo de los grupos y de las personas.
- Ayuda a planificarse y a buscar recursos a los grupos de expertos.
- Procura garantizar el éxito de los componentes del grupo más débiles.
- Proporciona instrumentos y criterios para realizar y evaluar el trabajo.
- Proporciona información (explica) cuando es necesario.

que la interacción es más provechosa cuando hay diferencias entre los participantes (véase el cuadro 3).

- Establecer conjuntamente con el alumnado la organización del trabajo en equipo.
- Fijar y compartir los objetivos, asegurándose de que todo el mundo se los represente.
- Utilizar técnicas de trabajo en grupo (lluvia de ideas, rueda de intervenciones, discusiones breves y puesta en común, dramatizaciones, etc.).
- Controlar el tiempo rigurosamente.
- Repartirse las funciones (coordinador/a, secretario/a, portavoz...).
- Poner en práctica roles que favorezcan la cohesión del grupo, evitando otros que dificulten el trabajo conjunto (véase el cuadro 4).
- Garantizar que todo el mundo participe (exponiendo ideas, valorando las de los demás, aportando información, respetando los turnos de palabra, etc.). El papel del docente es básico (véase el cuadro 5).

En cualquier caso, la finalidad del trabajo cooperativo es desarrollar competencias cognitivas, éticas y sociales de manera más efectiva que trabajando individualmente. Por lo tanto, el trabajo en grupo cobra pleno sentido cuando se convierte en un auténtico aprendizaje cooperativo.

Referencias bibliográficas

- CARDINET, J. (1988): «La maîtrise, communication réussie» en M. HUBERMAN: *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Neuchâtel/Paris. Delachaux/Nierdtle.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- JOHNSON, D., y otros (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo de los compañeros*. Madrid. Aprendizaje/Visor.

Dolors Quinquer

Institut de Ciències de l'Educació de
la Universitat Autònoma de Barcelona

dolors.quinquer@uab.es

L'avaluació

- Característiques de l'avaluació
- Fases de l'avaluació
- Participació de l'alumnat en el procés d'avaluació
- Reunions de seguiment i de qualificació dels alumnes
- Junes d'avaluació

L'avaluació és un dels principals components de l'acció educativa. És l'instrument que ha de servir per orientar l'alumnat i per millorar constantment el procés de l'ensenyament. Implica, doncs, a tots els membres de la comunitat educativa i ha de tenir en compte tots els aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge: des de l'activitat de l'alumnat fins a la pròpia activitat docent, el funcionament dels equips educatius, el currículum i els projectes curriculars específics de cada centre, els materials de treball i els recursos didàctics.

Correspon al claustre de professors/es del centre, en el marc del Projecte curricular, acordar els criteris de caràcter general que corresponguin al centre en relació amb l'avaluació.

Característiques de l'avaluació

L'avaluació al Batxillerat ha de mantenir una continuïtat i coherència amb el que es fa a l'Educació secundària obligatòria. Per això, l'avaluació ha de ser:

- **Continua:** amb observació sistemàtica del procés d'aprenentatge de cada alumne/a, i amb una visió globalitzada del seu rendiment al llarg de l'etapa. Això significa que, amb independència del mètode que se segueixi per dur-la a terme, l'avaluació mai no es podrà basar en la qualificació d'una única prova, sinó del conjunt de qualificacions que s'obtingran al llarg del període lectiu a partir de proves, treballs, pràctiques i altres valoracions. L'adopció d'aquest sistema promou el treball continuat dels alumnes i, lògicament, tendeix a evitar l'avaluació de tota la matèria per mitjà d'un examen final.
- **Individualitzada:** ha de tenir en compte l'e-

volució personal de cada alumne/a al llarg del cicle, les seves possibilitats, necessitats i interessos. Amb les activitats d'ensenyament-aprenentatge, l'alumnat s'ha de trobar en situacions que li permetin desenvolupar certes capacitats de caràcter general. El sentit de l'activitat educativa, doncs, cal trobar-lo en el desenvolupament d'aquestes capacitats i no en la constatació de si l'alumne/a les poseeix i en quin grau.

- **Global:** en cadascuna de les matèries, es tindran en compte els diferents tipus de continguts a través dels quals l'alumnat assoleix els objectius: fets, conceptes i sistemes conceptuals; procediments, i valors, normes i actituds. L'avaluació global implica, també, tenir en compte el rendiment de l'alumnat en relació amb els objectius generals d'una matèria, i no només la superació de totes i cadascuna de les parts en què aquesta es pot dividir.

A més a més, l'avaluació global de l'alumnat significa considerar l'assoliment per part de l'alumne/a dels objectius generals del Batxillerat. Això permet que una Junta d'avaluació pugui aprovar una matèria suspesa a un alumne/a amb prou maduresa perquè pugui obtenir el títol de Batxiller.

Fases de l'avaluació

Al Batxillerat, cal conèixer la situació de partida de l'alumnat, avaluar els seus progressos o deficiències en el procés d'aprenentatge i recollir informació sobre les capacitats assolides pels alumnes al final d'un període (cicle, curs, matèria). Això ens duu a distingir les tres fases clau de l'avaluació: l'avaluació inicial, formativa i sumativa.

	Inicial	Formativa	Sumativa
Què avaluem	Els coneixements previs, les capacitats per al nou aprenentatge, l'adequació dels nous continguts a les necessitats de l'alumnat.	Els progressos i deficiències de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, com ara els conceptes i el domini d'habilitats procedimentals i actitudinals bàsiques.	L'assoliment dels objectius terminals i generals de les matèries, del curs, del cicle.
Quan avaluem	Al començament de curs, de matèria, d'unitat didàctica.	Durant el procés d'aprenentatge.	Al final d'una o més unitats d'aprenentatge, de matèria, de curs, de cicle.
Com avaluem	A través de la recollida d'informació: dades personals, acadèmiques, etc.	Amb l'observació sistemàtica del procés d'aprenentatge.	A través de l'observació, registre i interpretació de les respostes i comportament dels alumnes.

Participació de l'alumnat en el procés d'avaluació

Per tal d'afavorir un millor procés d'avaluació i aconseguir una més gran integració de l'alumnat en el seu aprenentatge, el professorat corresponent informará els alumnes, en iniciar-se les activitats docents d'una matèria, dels criteris d'avaluació generals del centre i dels de la matèria.

El centre ha de fomentar la participació de l'alumnat en el procés d'avaluació i, d'acord amb el que determini el seu Projecte educatiu, caldrà establir la forma de participació dels seus representants en les sessions d'avaluació.

En aquest sentit, fóra convenient que les trobades es preparassin amb l'alumnat (per tal de recollir-ne l'opinió i vehicular-la, a través de la persona delegada de curs, fins a la reunió d'avaluació). L'anàlisi dels resultats obtinguts pel conjunt del grup-classe, les seves actituds envers l'estudi, les seves expectatives amb vista al futur, etc., poden ser objecte d'anàlisi per part de la persona tutora del grup i pels mateixos professors/es de matèria. Els propis alumnes hi poden introduir valoracions i matisos d'interès, que poden col·laborar a una millor comprensió de la situació de l'alumnat.

Tanmateix, l'avaluació sumativa dels alumnes ha de ser el fruit d'un seguit d'activitats i observacions prèvies que comencen amb les activitats d'avaluació inicial. A grans trets, al començament del trimestre (de cada crèdit o unitat didàctica), el professorat haurà d'informar els alumnes dels objectius previstos, de les activitats d'avaluació programades, dels criteris d'avaluació i de les habilitats i els dominis conceptuals que l'alumnat hauria de desenvolupar i sobre com fer-ho. En aquest sentit, cal atribuir als alumnes un paper més actiu en la reflexió i valoració del seu aprenentatge, en la revisió dels seus progressos i mancances.

Al llarg del trimestre, el professorat hauria d'informar puntualment els alumnes de la seva evolució i rendiment en relació amb les activitats realitzades i facilitar-los els recursos necessaris perquè millorin els seus resultats. En funció d'aquestes observacions, el professorat hauria de mantenir o modificar el programa previst, per tal d'adequar-lo a les necessitats i interessos dels seus alumnes.

Els alumnes, o els seus pares o tutors, tenen dret a sol·licitar aclariments per part dels professors/es respecte de les avaluacions d'activitats acadèmiques parcials o finals de cada curs. També tenen dret a reclamar contra les qualificacions assignades com a resultat de les avaluacions esmentades se-

guint el procediment establert amb aquesta finalitat.

Reunions de seguiment i de qualificació dels alumnes

A fi i efecte que l'avaluació sigui contínua, al Projecte curricular s'establiran pautes per a l'observació sistemàtica i el seguiment de cada alumne/a al llarg del seu procés d'aprenentatge.

En aquest sentit, hem de distingir entre les *reunions de seguiment de l'alumnat* i les *reunions de qualificació de l'alumnat*.

Les *reunions de seguiment* tenen com a objectiu posar en comú informacions sobre l'alumnat, tant individualment com a grup-classe, i prendre acords entre el professorat per actuar d'una manera conjunta. Aquestes reunions convé fer-les a l'inici de curs i a mitjan de cada trimestre. La reunió d'inici de curs té la funció d'assabentar l'equip de professorat envers la situació de partença dels alumnes, els continguts i finalitats de les matèries del currículum, les activitats previstes, les metodologies a emprar, etc., i arribar a acords respecte a l'orientació general del curs, les exigències de treball a l'aula i fora de l'aula, l'aplicació de normes de convivència, etc.

Les reunions de seguiment es poden fer a partir de la informació recollida en una graella com la de la pàgina següent. Tot i que aquesta graella té diversos ítems, és obvi que cada centre pot utilitzar aquests ítems o bé crear-ne uns altres per fer el seguiment dels seus alumnes. La informació recollida a la graella, cal lliurar-la al tutor/a amb temps suficient perquè pugui preparar la reunió.

Les *reunions de qualificació de l'alumnat* es realitzen, normalment, al final de cada trimestre. L'equip docent es constitueix com a Junta d'avaluació i procedeix a qualificar el rendiment de l'alumnat a cadascuna de les matèries que cursa. Convé que el centre estableixi la participació dels representants dels alumnes en les sessions d'avaluació.

Juntes d'avaluació

Durant cada trimestre, el conjunt de professors/es que intervenen en cada grup d'alumnes, coordinats per la persona tutora, actuarà de manera col·legiada com a Junta d'avaluació per fer el seguiment dels aprenentatges dels alumnes i prendre les

Sequiment d'alumnes de 1r i de 2n de Batxillerat

Curs _____ Grup _____ Tutor/a _____

Materia _____

Professor/a _____

[illegible]

Aspectes que cal valorar:

1. Seguitment de la matèria: bo, correcte, deficient.
2. Deficiències importants de comprensió dels conceptes propis de la matèria.
3. Deficiències importants de procediments propis de la matèria.
4. Actitud vers la matèria (positiva, correcta, negativa).
5. Lliurament d'activitats, treballs (correcte, deficient).
6. Presentació acurada de les activitats, treballs (correcta, incorrecta).
7. Deficiències importants d'expressió escrita.
8. Excessives faltes d'assistència.
9. (Només per a 2n curs). Deficiències en el procés de recuperació de la part de la matèria que correspon a 1r curs.

decisions que en resultin. A més de les reunions ordinàries de la Junta d'avaluació, al final del trimestre hi haurà una sessió qualificadora, els resultats de la qual s'enviaran als pares o representants legals de l'alumne/a com a informació documental.

A la decisió sobre l'avaluació de cada alumne/a, hi intervindran els professors/es de les matèries que hagi cursat l'alumne/a. La Junta d'avaluació procurarà adoptar les decisions per consens. Si això no fos possible, les adoptarà per majoria simple, i en cas d'empat decidirà el vot de la persona tutora.

El tutor o tutora coordinarà i presidirà totes les sessions de la Junta d'avaluació del seu grup d'alumnes, n'estendrà acta on farà constar el desenvolupament i els acords presos, i vehicularà l'intercanvi d'informació amb les famílies o representants legals.

Qualificacions finals de curs i de cicle

Al final del primer curs, la Junta d'avaluació, a proposta del professor/a de cada matèria, atorgarà una qualificació de cadascuna de les matèries que hagi cursat l'alumnat; al final del cicle, n'atorgarà una qualificació final i avaluarà la totalitat del currículum cursat per l'alumne/a en els dos cursos.

Els criteris que s'estableixen com a referència per a l'avaluació del procés d'aprenentatge en cada matèria són els objectius terminals. Aquesta avaluació de la matèria serà global, sense que calgui necessàriament la superació de la totalitat dels crèdits que la conformen per superar-la.

A l'hora de promoure un alumne/a d'un curs a l'altre, o de decidir si està en condicions de superar el Batxillerat, els equips de professorat tindran en compte la informació proporcionada per les avaluacions individuals de cada una de les matèries que cursa l'alumne/a, la seva progressió en el currículum cursat i la seva capacitat per afrontar la fase següent.

Per decidir si l'alumne/a ha superat el cicle o no, s'ha de tenir en compte l'assoliment per part de l'alumne/a dels objectius generals del Batxillerat. Aquests objectius han de ser, alhora que un recordatori per al professorat sobre cap a on ha de dirigir els seus esforços, un referent extern per avaluar la maduresa global de l'alumnat.

Al final del primer i del segon curs, la Junta d'avaluació, actuant de forma col·legiada, podrà atorgar una nova qualificació a les matèries, a la vista de l'avaluació de cada una de les matèries cursades i tenint en compte la maduresa acadèmica de l'alumne/a en relació amb els objectius generals del

Batxillerat, per a la valoració de la qual els resultats en algunes matèries poden compensar els obtinguts en d'altres, i les seves possibilitats de progrés en opcions posteriors. Quan aquesta decisió sigui diferent de l'atorgada en primer lloc pel professor/a de la matèria, caldrà l'acord de la majoria de dos terços dels membres que la componen.

En la qualificació final del Batxillerat, el conjunt de les matèries comunes, de modalitat i optatives tindrà un pes del 90%, i el 10% restant s'assignarà al treball de recerca.

La sessió d'avaluació final de cicle serà presidida pel cap d'estudis.

Superació de matèries pendents al final del primer i del segon curs

Els alumnes que no accedeixin a segon curs hauran de tornar a cursar totalment el primer curs. En aquest cas, tornaran a fer l'adscripció de modalitat i la selecció de matèries de modalitat i optatives.

El centre vetllarà per l'atenció als alumnes de segon curs amb qualificació negativa d'una o dues matèries de primer curs.

Si l'alumne/a té suspeses matèries de primer, s'hauran de seguir les orientacions següents:

- a) El cap d'estudis o el coordinador pedagògic vetllarà per l'atenció als alumnes que han de recuperar alguna matèria.
- b) S'oferiran activitats de recuperació (treball dirigit, proves, etc.). L'elaboració d'aquestes activitats és responsabilitat de cadascun dels departaments didàctics o òrgans de coordinació anàlegs. Si la matèria pendent té continuïtat al segon curs, algunes de les activitats de recuperació esmentades, atenent a la continuïtat i coherència dels continguts, poden quedar integrades en el desenvolupament de la programació de la matèria.
- c) La superació de l'activitat de recuperació comportarà la recuperació de la matèria.

L'alumne/a que accedeix a segon curs amb una o dues matèries pendents de primer, tindrà una avaluació extraordinària d'aquestes mentre cursa el segon. El centre farà constar en una acta els resultats d'aquesta avaluació extraordinària, que en tot cas tindrà lloc abans de l'avaluació final del Batxillerat.

Els alumnes que, en acabar el segon curs, tinguin pendents d'avaluació positiva més de tres matèries de Batxillerat (prenent el treball de recerca com una matèria) hauran de repetir tot el segon

curs. En aquests casos, es vetllarà perquè pugui assistir a classe, dins del seu horari lectiu, de les matèries que tingui pendents de primer curs. Per les característiques específiques del treball de recerca, en cas que el tinguin superat, no l'hauran de repetir.

Els alumnes que, en acabar el segon curs, tinguin pendents d'avaluació positiva tres matèries o menys de Batxillerat (prenent el treball de recerca com una matèria), s'hauran de tornar a inscriure a segon curs, però cursant només les matèries pendents.

El títol de Batxiller

Els alumnes que, en acabar aquest cicle, hagin rebut qualificació positiva de totes les matèries cursades, incloent-hi el treball de recerca, podran sol·licitar el títol de Batxiller.

El títol de Batxiller facultarà per accedir als estudis universitaris, prèvia superació d'una prova d'accés que valorarà amb criteris prèviament establerts la maduresa acadèmica dels alumnes i, juntament amb les qualificacions obtingudes en el Batxillerat, els coneixements adquirits en el cicle. El títol de Batxiller facultarà també per accedir als Cicles de formació professional específica de grau superior, en les condicions determinades en els respectius Reials decrets pels quals s'estableixen els títols. Finalment, el títol de Batxiller facultarà també per accedir als graus i estudis superiors d'ensenyaments artístics, prèvia superació de la prova corresponent.

QÜESTIONARI INICIAL SOBRE L'AVALUACIÓ

1. Ordeneu les pràctiques pedagògiques següents de l'1 al 6 en funció de la motivació o gratificació que us puguin suposar com a professors (1+, 6-):
 - Preparació d'activitats d'ensenyament
 - Resolució de dubtes de l'alumnat
 - Realització de la sessió de classe
 - Avaluació-qualificació
 - Sortides lectives o extraescolars
 - Assistència a reunions de professorat
2. Per què cal avaluar? Quina o quines penseu que són les finalitats de l'avaluació?
3. Per recollir informació amb la finalitat d'avaluar us basaríeu en:
 - Instrumentació (recollida sistemàtica de dades, proves, ...)
 - Intuïció (observació)
 - Ambdues (indiqueu per a quin tipus de continguts, C, P o A en cada cas)
4. a) Quin tipus de dades o informació recolliríeu d'una prova escrita?
 - Només la nota
 - Altres (concreteu-les)

b) I d'una activitat oral de classe?

c) I del dossier o material dels alumnes?
5. Quina informació creieu que cal facilitar als alumnes abans d'una prova escrita i per què?
 - Enunciat
 - Puntuació de cada qüestió
 - Criteris d'avaluació
6. Quina informació facilitaríeu als alumnes després d'una prova escrita i per què?
 - Correcció/solucions
 - Tipus d'errades comeses
 - Puntuació de cada qüestió
 - Puntuació final
 - Criteris d'avaluació
7. Ordeneu de l'1 al 4 els següents sistemes d'avaluació en funció de la utilitat i freqüència amb què els empraríeu com a professors/es i raoneu la vostra elecció (1+, 4-):
 - Avaluació per part del/de la professor/a
 - Autoavaluació (el mateix alumne)
 - Coavaluació (avaluació recíproca entre alumnes)
8. A l'hora d'avaluar, cal tenir en compte les capacitats i l'evolució personal de cada alumne, o bé els criteris i la seva aplicació són únics i iguals per a tothom? Argumenteu la resposta.
9. Avaluació inicial:
 - a) Quina utilitat penseu que pot tenir?
 - b) Proposeu dues maneres de fer-la

CAS 1:

En Manel és professor d'economia d'un institut de Catalunya. En plantejar la unitat didàctica relativa als sistemes econòmics, s'ha fixat els objectius i criteris d'avaluació següents:

OBJECTIUS DE LA UNITAT DIDÀCTICA:

1. *Reconèixer els principals problemes econòmics, relacionar-los amb el concepte d'escassetat i valorar l'aportació dels sistemes econòmics a la seva resolució.*
2. *Comprendre el concepte de sistema econòmic.*
3. *Comprendre la interrelació i interdependència entre els fets històrics, socials i econòmics, i relacionar cada sistema econòmic amb el context històric en què ha aparegut.*
4. *Identificar els trets específics dels sistemes econòmics contemporanis i analitzar comparativament la manera com intenten resoldre els principals problemes econòmics.*
5. *Determinar les raons per les quals el mateix capitalisme va generar el sistema d'economia planificada centralment i l'economia mixta de mercat.*
6. *Analitzar i valorar críticament els diferents sistemes econòmics i les seves repercussions en l'àmbit econòmic i social.*
7. *Participar de forma activa i respectuosa en els debats i altres activitats col·lectives a l'aula.*

CRITERIS D'AVALUACIÓ:¹

Descriure els principals problemes econòmics i explicar perquè els éssers humans s'han hagut d'organitzar per tal resoldre'ls.

Definir el concepte de sistema econòmic, descriure els trets dels sistemes econòmics vigents i identificar-los a partir d'informació relativa a situacions reals.

Situar cronològicament i geogràficament els principals sistemes econòmics i relacionar els objectius i característiques de cadascun amb el seu context.

Analitzar i argumentar els aspectes positius i els negatius dels diferents sistemes econòmics.

Comunicar les pròpies idees de forma organitzada i intel·ligible, tant de forma verbal com escrita.

Escollar i respectar les opinions manifestades pels altres.

Cooperar en els treballs col·lectius, a partir del plantejament de qüestions a resoldre, mitjançant la recerca d'informació i l'aportació d'idees i la redacció del treball.

Durant l'avaluació en què s'ha impartit aquest tema hi ha hagut diversos dies de festa que en Manel no va preveure quan va fer la programació i va distribuir la matèria per avaluacions, amb la qual cosa s'ha trobat amb un cert endarreriment en el calendari. Per això, ha decidit guanyar temps i avaluar aquesta unitat didàctica únicament mitjançant la prova següent:

1. *Definiu el concepte de sistema econòmic.*
2. *Indiqueu quins són els sistemes econòmics del segle XX.*
3. *Enumereu les característiques principals del sistema capitalista.*
4. *Quin sistema econòmic és vigent al nostre país? Per què?*

RESPONEU DE FORMA RAONADA:

1. *Quina puntuació, sobre un total de 10, assignaríeu a cada qüestió?*
2. *Aquesta prova permet valorar si l'alumne ha assolit tots els objectius d'aprenentatge?*
3. *S'han aplicat tots els criteris d'avaluació preestablerts?*
4. *La puntuació obtinguda per un/a alumne/a en aquest cas és significativa del seu grau d'aprenentatge?*
5. *Considereu que els criteris d'avaluació s'ajusten als objectius didàctics?*
6. *Reformuleu les qüestions anteriors en base als objectius i criteris d'avaluació.*
7. *Proposeu alguna forma d'avaluar alternativa per a aquesta U.D.*

¹ Criteri d'avaluació: norma que permet interpretar la informació recollida en una activitat d'avaluació, és a dir, analitzar-la i emetre un judici sobre el resultat de l'anàlisi.

CAS 2:

En Manel acaba de treballar, en l'assignatura d'Economia i Organització d'empresa, a 2n curs de Batxillerat, el tema de la inversió a l'empresa, dins el bloc de continguts de l'àrea financera. Té una alumna, la Maria, que no ha aconseguit aprovar les diferents proves d'avaluació realitzades sobre el tema. Quan en Manel li comunica els resultats, mantenen el diàleg següent:

Manel: Maria, això no ha anat bé, hem de revisar què ha passat.

Maria: Ja m'ho pensava. Si vols que et digui la veritat, sé que aquest tema no l'aprovaré mai. Vaig estudiar moltíssim, però les matemàtiques no són el meu fort, mai no m'han anat bé. I en aquesta part de la matèria hi ha molt de càlcul.

Manel: Quan hem plantejat i resolt conjuntament exercicis a l'aula, gairebé mai no has manifestat dubtes, sempre afirmes que ho has entès. Com és possible?

Maria: És que quan s'expliquen les activitats a classe, pas per pas, les entenc. És quan les he de resoldre jo sola que no sóc capaç de sortir-me'n, no sé per on tirar. I ja no et dic com em sento quan es tracta d'un control: afegint-hi els nervis i la inseguretat, impossible fer-lo bé.

El Manel pensa en diferents estratègies per tal d'ajudar la Maria a superar les seves dificultats d'aprenentatge:

- Preparar una bateria d'exercicis addicionals de càlcul i interpretació de valors actuals i taxes de rendibilitat d'inversions diferents, fer que la Maria els treballi pel seu compte, i posteriorment corregir-los i comentar-los conjuntament fora d'hores de classe. Creu que potser el nombre d'activitats que havia planificat inicialment ha estat insuficient per aconseguir que la Maria aprengui la mecànica de resolució, i ella necessita activitats de reforç.
- Demandar a la Maria que, en corregir la prova a la pissarra i amb el control a la mà, anoti, en cada exercici, quina ha estat la causa de la seva errada, per decidir posteriorment quin tipus d'actuacions cal fer per solucionar el problema.
- Preparar la graella següent amb els diferents tipus d'errors que es poden cometre en un exercici tipus. Tornar a la Maria la seva prova de control i, en corregir-la a classe, fer que vagi anotant quines errades ha comès.

Tipus d'error	Activitat	1	2	3	4	5
No identificació de les dades o variables						
No identificació de la incògnita a calcular						
En el plantejament						
Desconeixement o equivocació en la fórmula a aplicar						
En el càlcul						
En aïllar les variables						
En la interpretació del resultat						
En la presa de decisions						

- Valoreu i comenteu els avantatges i inconvenients de cadascuna de les estratègies.
- Plantegeu una taula alternativa a la de l'opció c però en positiu: en lloc de marcar els tipus d'errors, indiqueu-hi els objectius de les activitats d'aprenentatge d'aquest tema, i que la Maria vagi assenyalant si els ha assolit o no. Pot tenir algun avantatge respecte a la que es presenta?
- Quina/es línia/es d'actuació proposaríeu al Manel?

CAS 3:

A l'IES del Manel, tal com marca la normativa del batxillerat, l'avaluació és continuada: es van avaluant les diferents activitats d'aprenentatge, però al final de cada avaluació es fa un examen en què hi entren tots els continguts treballats durant el trimestre. A hora d'obtenir la nota de cada assignatura, s'han de posar d'acord sobre quin pes o ponderació tindran, en la nota final, les activitats realitzades durant el trimestre (avaluació formativa) i l'examen de final d'avaluació (avaluació sumativa). Inicialment, es van establir uns percentatges del 40% i del 60% respectivament.

L'equip de professors ha debatut periòdicament la conveniència o no d'aplicar aquests percentatges i la necessitat de revisar-los:

- Els partidaris de donar més pes a l'avaluació formativa, no centrada en els resultats, addueixen que aquesta és un estímul al treball continuat i constant de l'alumnat, que consideren la base de la progressió en els seus aprenentatges. Si l'evolució de l'alumnat és positiva, els resultats també seran millors.
- Per altra banda, una part dels professors/es diu que caldria ponderar més la nota de l'examen, ja que al final del batxillerat els alumnes han d'estar preparats per afrontar les proves de les PAU. A més, afirmen, si un alumne aprova, ni que sigui amb un cinc, l'examen final d'una avaluació, se'l pot suspendre pel fet d'aplicar els percentatges acordats al·legant que la progressió no ha estat bona, quan ha obtingut un resultat final suficient?

Valoreu les dues opcions. Com resoldríeu la situació?

CAS 4:

En arribar a l'avaluació de final de curs, es reuneix l'equip docent de 2n curs de batxillerat, constituït com a junta d'avaluació, per tal de procedir a la qualificació final de l'alumnat. Atesa la transcendència dels acords d'aquesta sessió, es recorda la normativa que cal aplicar al respecte.

És costum al centre que, quan a un alumne de 2n li queda pendent una sola assignatura, després d'haver fet les recuperacions pertinents, se sol aprovar, penalitzant l'augment d'aquesta nota amb una disminució de la puntuació en altres matèries.

Enguany es presenta un dilema: una alumna, que ja repeteix 2n curs, ha quedat amb una única matèria pendent: Matemàtiques. El professor de la matèria informa que és reaci a aprovar-la, atès que el nivell de l'alumna és molt baix i no hi ha hagut cap progressió en tot el curs. No només no ha fet cap esforç, sinó que, en una ocasió, va admetre que pensava deixar-se aquesta assignatura i dedicar-se a les altres, comptant que la Junta li aprovaria. El professor, en el seu moment, va dir-li que anava errada. Recorda, a més, que les Matemàtiques són matèria obligatòria per a les PAU i l'estudiant no se'n pot sortir de cap manera.

El tutor del grup informa que per als estudis posteriors d'aquesta noia, que pensa fer Periodisme, les Matemàtiques no tenen transcendència. Considera que, normativa en mà, caldria aprovar-la, no només en base a l'esperit que es desprèn del Currículum del Batxillerat, sinó també per no fer un greuge comparatiu respecte a altres alumnes de cursos anteriors.

Poseu-vos en el lloc dels professors de la Junta d'Avaluació:

1. Quines raons podem trobar al Currículum del Batxillerat per aprovar-la?
2. Esmenteu altres possibles motius.
3. Quins arguments es poden adduir en contra?
4. Quina decisió prendríeu si fóssiu professor/a d'aquesta Junta d'Avaluació?

COM ESTUDIAR DIA A DIA ² Guia per a la reflexió i el treball diari	
R	1. SITUAR EL TEMA I RELACIONAR-LO AMB ALLÒ QUE JA SABIA ABANS DE LA CLASSE D'AVUI, SEGONS SI ÉS: Introducció – Continuació – Repàs – Exercicis -
R	2. QUIN ÉS L'OBJECTIU CONCRET QUE EM PLANTEJO EN ESTUDIAR AQUEST TEMA?
R	3. FONTS DE LA INFORMACIÓ: Apunts – Llibre – Text – Exercicis -
R	4. COMPRENSIÓ DE LA INFORMACIÓ
R-E	4.1. Abans de llegir: Què sé d'aquest tema a partir del que he treballat a classe?
L-E	4.2. Durant la lectura: Quina informació és important per a l'objectiu de lectura que tinc? Entenc el significat del text?
R	4.3. Després de la lectura: He obtingut la informació necessària? La puc explicar? Tinc dubtes?
E	5. RELACIÓ DE DUBTES: A resoldre per: professor – companys (grup cooperatiu) -
E	6. CONFECCIONAR: 6.1. Resum 6.2. Esquema 6.3. Subratllat 6.4. Mapa conceptual 6.5.
E	7. NOUS DUBTES: A resoldre per: professor – companys (grup cooperatiu) -
V	8. TREBALL D'AMPLIACIÓ (VOLUNTARI) Explicar què he après, relacionar-ho amb altres temes o parts del tema, o ampliar la informació treballada.
R→ Reflexionar E→ Escriure L→ Llegir V→ Treball voluntari	

² Traduït i adaptat de: FORT, R.; LÁZARO, Q. "Enseñas o evalúas?", dins *Aula*, núm. 20, 1993, p. 31-36.

COM FER UNA PROVA ³	ESO	FITXA DE LA PROVA	Nivell.....ESO
TREBALL PREVI A LA PROVA - Començar a preparar la prova com a mínim una setmana abans - Estudiar cada dia un tema o apartat - Recollir i anotar tots els dubtes i resoldre'ls amb el professor - El dia abans de la prova, repassar-la sense cap dubte		NOM:..... CURS:/..... MATÈRIA:..... AVALUACIÓ:..... TEMA:.....	
COM FER LA PROVA - Tenir preparat el material imprescindible damunt la taula - Restar en silenci quan es reparteix la nota - Llegir amb molta atenció tot l'enunciat - Demanar els possibles dubtes abans de començar - Seleccionar les preguntes que em sé millor i començar per aquestes - Repartir el temps proporcionalment a les preguntes - No perdre massa temps amb les qüestions que no se saben - En acabar, repassar i corregir els possibles errors - Revisar la presentació i l'ortografia		OBSERVACIONS PROFESSOR/A	
		OBSERVACIONS ALUMNE (seguint la pauta de reflexió)	
		(pots continuar al darreta)	
DESPRÉS DE LA CORRECCIÓ DE LA PROVA - Explicar per què hi ha hagut errors - Tornar a fer les qüestions equivocades - Comentar la prova i el resultat amb els pares - Els pares han de firmar la prova - Retornar-la una setmana després		COMENTA LA PROVA AMB ELS PARES	
		SIGNATURA MARE/PARE	
		RETORNAR LA PROVA/...../.....	

PAUTA PER A LES OBSERVACIONS DE L'ALUMNE EN UNA PROVA ³	FITXA DE CORRECCIÓ DELS ERRORS DE LA PROVA DE.....
DURANT EL TEMA: - Actitud que tinc a classe - Segueixo el guió <i>Com estudiar dia a dia</i> - M'interessa el tema?	
PROVA: - Com m'he organitzat per preparar-la? - Quins errors he comès i per què? - He repassat la prova i he fet correccions en acabar-la? - He revisat la presentació, l'ortografia,...?	
CONCLUSIONS/VALORACIONS: - Propostes per millorar el meu treball en un futur pròxim - Valoració personal	

³ Traduït i adaptat de: FORT, R.; LÁZARO, Q. "Enseñas o evalúas?", dins *Aula*, núm. 20, 1993, p. 31-36.

REVISIÓ DEL TREBALL FET ⁴	
NOM:	DATA:
El professor ens ha plantejat un problema de...	El que em preguntava el problema era...
Les dades que ens ha donat són...	Per resoldre'l he seguit els passos...
Per resoldre'l havia de saber...	El que més m'ha costat ha estat...

DIARI DE CLASSE ⁴ ALUMNE..... TEMA.....	
Què hem après avui?	
Com ho hem après?	
Què he entès bé?	
Quines coses no acabo d'entendre?	

⁴ Traduït de: SANMARTÍ, N. *10 idees clau. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.

CONTRACTE DE TREBALL⁵	
DATA:/...../.....	
ALUMNE/A:	PROFESSOR/A:
1. Durada del contracte:	
2. Constatació de la situació:	
3. Mitjans per tenir èxit en la resolució d'aquest contracte:	
-	
-	
-	
-	
4. Qui em pot ajudar?	
-	
-	
5. Com revisarem el compliment d'aquest contracte?	
-	
-	
Em comprometo a complir aquest contracte i si no ho faig, explicaré per escrit les raons.	
L'alumne/a:	El/la professor/a:

Plantilla d'una activitat de coavaluació per a l'anàlisi de resolució de problemes⁵			
TEMA:		DATA:	
Nom de l'alumne que fa l'activitat:			
Nom de l'alumne que proposa el problema i n'avalua la resolució:			
Problema:			
ACCIONS	RESOLUCIÓ DEL PROBLEMA	ESTÀ BEN FET?	COMENTARIS
Dades			
Pregunta/es			
Plantejament i justificació			
Operacions			
Resultat			

⁵ Traduït de: SANMARTÍ, N. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.

Té sentit?			
------------	--	--	--

BIBLIOGRAFIA SOBRE L'AVALUACIÓ

- ALONSO, J. *Motivar en la Escuela, motivar en la familia: Claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata, 2005.
- ÁLVAREZ, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2001.
- AA.VV. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2000.
- AA.VV. *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 2000.
- BARBERÁ, E. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: EDEBÉ, 1999.
- PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- PRZESMYCKI, H. *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó, 2000.
- SALINAS, D. *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó, 2002.
- SANMARTÍ, N. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.
- SANTOS GUERRA, M.A. *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2003.

Documents inclosos en publicacions periòdiques

- FORT, R.; LÁZARO, Q. "Enseñas o evalúas?", dins *Aula*, núm. 20, 1993, p. 31-36.
- GÓMEZ, I.; MAURI, T. "La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación", dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, p. 28-32.
- IMBERNÓN, F. "La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje", dins *Aula*, núm. 20, 1993, p. 45-46.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. "La función pedagógica de la evaluación", dins *Aula*, núm. 20, 1993, p. 20-30.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. "Avaluació formativa: observar, comprendre i adaptar", dins *Guix*, 1989, p. 141-142.
- MUÑOZ, E. "Currículum y evaluación cualitativa", dins *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 205, p. 50-52.

Textos electrònics

- OCDE. *PISA: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación* [en línia] <http://www.ince.mec.es/pub/pisacomp.pdf> [consulta: 30.9.2007]

QÜESTIONARI FINAL SOBRE L'AVALUACIÓ

1. a) Exposeu les dues idees sobre l'avaluació i/o els seus diferents aspectes que més us hagin cridat l'atenció.

b) Argumenteu els motius de la vostra elecció.

2. a) Reviseu el qüestionari inicial. Heu canviat la vostra opinió sobre alguna de les qüestions plantejades?

b) En cas afirmatiu, encercleu-les:
1 2 3 4 5 6 7 8 9

c) Escolliu una de les qüestions i comenteu el sentit del canvi.

NOM CURS Data

Qüestionari

1.- Escribe las calificaciones que tu creas que obtendrás en cada asignatura :

2.- Escribe las asignaturas en que creas que tendrás calificaciones más buenas y las causas a que ho atribueixes :

Assignatures

Causas

1a _____
2a _____
3a _____

3.- Escribe las asignaturas que piensas que suspenderás y las causas que ho expliquen :

Assignatures

Causas

1a _____
2a _____
3a _____

4.- Llegeix i completa amb sinceritat les frases següents :

DURANT AQUESTA AVALUACIÓ,

- he mirat de corregir _____
- crec que he millorat molt amb _____
- he procurat _____
- l'assignatura que més m'ha agradat _____
- l'assignatura que ha estat més difícil _____
- amb els companys de classe m'he trobat _____
- he tingut problemes _____
- m'ha ajudat molt _____
- allò en que m'he esforçat més _____
- la cosa més negativa _____
- pel que fa al pla d'estudi i de treball _____

5.- A manera de resum, mira de completar la frase :

Si jo anés a la Junta d'Avaluació m'agradaria dir _____

NOMCURSData

QÜESTIONARI : COMPARA ELS RESULTATS

ASSIGNATURES	QUALIFICACIONS		CAUSES
	<u>Esperada</u>	<u>Obtinguda</u>	

1.- Escribe las calificaciones que t'esperaves i les que realment has obtingut a l'avaluació.

2.- Si hi ha divergències entre ambdues calificaciones, intenta buscar les possibles causes que les puguin explicar.

- a) número insuficient d'hores d'estudi.
- b) mal ús de les tècniques d'estudi.
- c) assimilació deficient dels continguts.
- d) preparació dels exàmens mal planificada.
- e) errades comeses en la realització dels exàmens
- f) poca motivació.
- g) altres :

3.- Si has suspès alguna assignatura fora bo de parlar amb el professor corresponent perquè t'orienti i t'ajudi a planificar la recuperació.

PARLAR AMB :

4.- Concreta els compromisos que et proposes per tal de millorar les calificaciones :

EL TUTOR ET POT AJUDAR I BEN SEGUR QUE T'ANIMARÀ A PERSEVERAR !

BATXILLERAT:

- **ECONOMIA**
- **ECONOMIA I ORGANITZACIÓ D'EMPRESES**
- **TREBALL DE RECERCA**
- **ESTADA A L'EMPRESA**

1.3 Els comptes anuals: el balanç, el compte de pèrdues i guanys i la memòria.

2. L'anàlisi econòmicofinancera de l'empresa.

2.1 La importància de l'anàlisi dels estats comptables.

2.2 Anàlisi d'estats comptables: variacions absolutes i relatives.

2.3 L'anàlisi econòmicofinancera mitjançant les ràtios.

3. La inversió en l'empresa.

3.1 La funció d'inversió.

3.2 Classificació de les inversions.

3.3 Els mètodes de selecció d'inversions.

Mètodes estàtics.

Mètodes dinàmics.

4. La funció financera de l'empresa.

4.1 Les fonts de finançament.

4.2 Les classes de finançament i el seu cost.

El finançament propi.

El finançament alià.

4.3 Els cicles de l'empresa.

El període mitjà de maduració de l'empresa.

El fons de maniobra necessari o capital mínim.

5. El projecte empresarial.

5.1 L'aparició de nous negocis.

En relació amb el medi ambient.

En relació amb les noves tecnologies.

5.2 El pla d'empresa.

La idea, els promotors, els requisits previs.

L'estudi de mercat i anàlisi DAFO.

Determinació de la inversió necessària.

La constitució formal de l'empresa.

Objectius terminals

1. Descriure l'empresa com una organització que ha estat creada per assolir unes finalitats concretes, identificar els factors més destacats de l'entorn (mercat, clientela, proveïdors, conjuntura econòmica, institucions, marc legal, canvis tecnològics) i analitzar la influència que tots i cadascun d'ells exerceixen en el seu funcionament.

2. Analitzar l'empresa com un conjunt d'àrees d'activitat interrelacionades i identificar les repercussions que les decisions preses en una àrea provoquen en les altres.

3. Descriure el procés de presa de decisions en la determinació de la localització d'una empresa, i classificar els diferents tipus d'empresa en funció de la seva dimensió, de la forma jurídica, del sector econòmic on realitza la seva activitat i de la propietat del capital social.

4. Aplicar i executar el procés de presa de decisions en simulacions senzilles i en l'àmbit de les diferents àrees funcionals de l'empresa.

5. Identificar, en casos concrets d'empreses, la seva estructura organitzativa i representar-la gràficament.

6. Aplicar la tècnica comptable de la partida doble a les operacions més habituals d'una empresa comercial utilitzant comptes normalitzats del PGC.

7. Elaborar i analitzar balanços i comptes de pèrdues i guanys, de manera que permeti, per a casos senzills, conèixer i interpretar l'estat econòmic i financer de l'empresa, valorant la informació que proporciona la comptabilitat.

8. Descriure la logística com a sistema d'organització i control del flux de materials que inclou i interrelaciona les activitats de proveïment, emmagatzemament i producció.

9. Determinar els costos d'emmagatzemament que l'empresa ha de suportar i analitzar la problemàtica derivada de la gestió de magatzems.

10. Determinar, mitjançant casos senzills, la comanda òptima i l'estoc de seguretat, i valorar la seva importància en la gestió dels magatzems.

11. Descriure l'activitat productiva de l'empresa com un subsistema empresarial, amb entrades (factors productius) i sortides (producte) relacionades entre si mitjançant la funció de producció.

12. Determinar, per a casos senzills, la quantitat a produir d'un producte considerant la capacitat productiva de l'empresa i la seva política d'estocs.

13. Calcular i classificar els principals tipus de costos, i diferenciar entre despesa, cost i cost d'oportunitat.

14. Determinar, per a casos senzills, i per a empreses concretes, el seu mercat, el mercat potencial, la quota de mercat, la demanda total i la demanda d'empresa.

15. Descriure l'activitat comercial de l'empresa, les funcions i els objectius del departament comercial i la seva relació amb l'activitat productiva i/o de proveïment.

16. Calcular el preu de venda d'un producte o servei (considerant el seu cost, el preu fixat per la competència i la sensibilitat dels consumidors a les variacions del preu), el marge comercial, la rendibilitat d'un producte i el punt mort o llindar de rendibilitat d'una empresa, i interpretar-ne els resultats.

17. Assenyalar les característiques dels diferents mètodes de comunicació o promoció de l'empresa.

18. Assenyalar les característiques principals dels diferents canals de distribució a disposició d'una empresa, i proposar el més convenient en funció de les característiques dels productes i de l'empresa.

19. Decidir la política de producte més convenient per a una empresa considerant les seves característiques.

20. Aplicar, en casos senzills, els criteris de selecció d'inversions del VAN i TIR, interpretant-ne els resultats i reflexionant sobre les diferències que provoquen aquests criteris en la selecció d'inversions.

21. Determinar, per a casos senzills, el capital mínim que necessita una empresa i analitzar la seva relació amb el període mitjà de maduració.

22. Descriure i classificar les fonts de finançament i les inversions d'una empresa, i establir la correspondència entre inversions i finançaments.

23. Identificar les característiques que ha de presentar una gestió eficient dels recursos humans de l'empresa i els objectius prioritaris en aquest àmbit de gestió.

24. Dissenyar un petit projecte empresarial (establint els objectius i els criteris d'actuació), planificar-lo (temporitzant les etapes del treball i els mitjans necessaris) i portar a terme les tasques que s'han planificat.

25. Analitzar, en casos concrets d'empreses, la seva organització, l'estil de direcció, el tipus de clientela, el conjunt de proveïdors, l'estructura financera, i l'estructura econòmica, i els possibles conflictes entre els objectius d'aquestes àrees funcionals.

26. Manifestar iniciativa personal, capacitat organitzativa i eficiència en els treballs i tasques realitzades individualment i col·lectivament aportant idees, prenent decisions i valorant el treball ben fet.

27. Mostrar una actitud crítica envers els principals problemes produïts per l'activitat productiva de l'empresa sobre el medi ambient i conèixer les solucions pràctiques més significatives per tractar-los, i també els seus efectes econòmics i socials.

28. Habituar-se a fer consultes via Internet, bibliogràfiques, documentals o personals per tal d'aclarir dubtes o solucionar problemes i transmetre les respostes de manera intel·ligible usant un vocabulari tècnic adient.

29. Mostrar interès pels canvis que suposa en la dimensió i l'organització de l'empresa l'impacte de les noves tecnologies de comunicació i la globalització de l'economia.

ECONOMIA

Introducció

La diversitat de situacions i problemes econòmics que ha d'afrontar qualsevol persona al llarg de la seva vida ha esdevingut, en les societats occidentals, cada vegada més complexa. L'individu ha de prendre multitud de decisions en l'exercici de diversos rols com a consumidor, treballador, empresari, inversor o estalviador, i moltes d'aquestes decisions són d'una gran transcendència per a la seva vida personal i familiar.

A més d'aquesta dimensió personal, els problemes econòmics tenen també una clara dimensió social. La inflació, l'atur o el dèficit públic són temes de debat en la societat actual i objecte de propostes per part dels diferents grups socials i polítics. Aquestes propostes, en una societat democràticament avançada, demanen dels ciutadans una valoració raonada i sovint un posicionament davant de les diferents alternatives.

Les consideracions anteriors justifiquen la necessitat d'una formació econòmica bàsica per a tothom. Una formació que ajudi a fer front, amb coneixement i responsabilitat, a la gran diversitat de situacions que afecten la vida de les persones com a éssers individuals i com a membres d'una col·lectivitat.

Però a més de les raons esmentades, raons de caràcter propedèutic justifiquen també la presència d'aquesta matèria al batxillerat. L'estudi de l'economia contribueix a preparar i a orientar per a un ampli ventall d'estudis superiors, estudis que constitueixen un dels grups amb més demanda dins del conjunt dels estudis superiors.

Una de les primeres qüestions que es planteja, a l'hora de definir el currículum d'economia, és la de quina és l'economia que s'ha d'ensenyar. És a dir, quina selecció de continguts ha de constituir el cos d'aquesta matèria i quins són els objectius que hauria d'assolir l'alumnat en acabar l'etapa.

L'enfocament adoptat té per finalitat la consecució de dos objectius bàsics: proporcionar una visió global del funcionament del sistema econòmic, i iniciar l'alumnat en el raonament econòmic.

Per poder assolir aquests dos objectius és fonamental que l'alumnat disposi d'un marc conceptual per interpretar la realitat. Un marc conceptual que no ha de ser necessàriament exhaustiu, però sí ric pel que fa a les relacions que és capaç d'establir entre els seus elements. Però també és fonamental que sigui capaç d'aplicar aquest conjunt de conceptes a l'anàlisi de problemes econòmics concrets. Per tant, cal iniciar l'alumnat en la utilització d'una certa capacitat de raonament econòmic; és a dir, en aquell tipus de raonament expert que utilitzen els economistes: anàlisi de dades, anàlisi d'oferta-demanda.

El currículum proposat pretén defugir, així, dos enfocaments contraposats, però igualment estèrils. D'una banda, un enfocament purament acadèmic i formalista, que proporciona una gran quantitat de conceptes, però amb una dèbil capacitat explicativa dels problemes reals. De l'altra, un enfocament merament descriptiu dels fets econòmics, que proporciona una gran quantitat d'informació, però que perd validesa ràpidament, amb un escàs poder explicatiu de les causes dels problemes econòmics.

Els continguts conceptuals seleccionats es poden agrupar en els grans àmbits de la ciència econòmica. El primer, és l'estudi del funcionament del mercat. L'anàlisi del mercat és un aspecte clau dins de l'anàlisi econòmica, i la majoria dels conceptes que inclou són bàsics per a l'estudi d'altres continguts. Aquest estudi del mercat s'ha de centrar en els aspectes amb més poder explicatiu, i més propers a la realitat, i no tant en els aspectes més formals o acadèmics. Així, es prioritzen temes com la interrelació entre mercats, l'assignació de recursos o les polítiques de regulació, per sobre de temes com la teoria de la demanda, la utilitat o les corbes d'indiferència.

El segon és l'estudi del funcionament de l'economia nacional. Aquest apartat inclou l'estudi dels principals indicadors de l'activitat econòmica, els components de l'oferta i la demanda agregades i el paper de la política monetària o fiscal per regular el cicle econòmic.

I el tercer fa referència als aspectes internacionals i al creixement econòmic. En un món com l'actual, amb un alt nivell d'integració econòmica, l'estudi de la realitat més propera, l'economia de Catalunya o d'Espanya, no es pot entendre sense l'estudi simultani de les relacions que s'estableixen amb els altres països, siguin propers (UE o OCDE), o més allunyats (Tercer Món, Europa de l'est). Simultàniament, una adequada comprensió dels problemes econòmics no es pot limitar a una visió estàtica de la realitat, sinó que ha de fer referència als aspectes relacionats amb el creixement econòmic i ha de proporcionar una visió de la realitat més a llarg termini.

Pel que fa als procediments, n'hi ha de caràcter general, relacionats amb la comunicació i expressió: la lectura i el comentari de textos, bàsicament premsa, elaboració de textos propis, síntesi d'informació, i procediments relacionats amb el tractament, l'anàlisi i la representació gràfica de dades. L'aplicació d'aquests procediments a l'estudi dels temes econòmics ha de servir no sols com a mitjà de coneixement eco-

nòmic, sinó també per consolidar i aprofundir en el seu propi domini.

També s'inclouen procediments de caràcter específic, relacionats amb el raonament econòmic. Per raonament econòmic entenem el conjunt d'habilitats i procediments caracteritzats per l'aplicació dels principis i conceptes econòmics a l'anàlisi de casos i problemes reals. Aquesta capacitat de raonament requereix un coneixement real, significatiu, dels conceptes, però sobretot una capacitat per relacionar-los entre si i per seleccionar-ne els més adients en cada cas. Però, al mateix temps, requereix el domini d'habilitats i procediments de caràcter general esmentats anteriorment, com l'anàlisi de dades, la lectura comprensiva, o l'elaboració de textos propis.

Tots els problemes econòmics tenen una important vessant social davant de la qual existeixen diferents punts de vista, amb fonaments ètics, filosòfics i polítics propis, que cal que l'alumnat conegui i sobre els quals ha de construir el seu propi criteri. Per això, un adequat tractament dels valors, normes i actituds que es proposen en el currículum (relativisme, entorn econòmic i social, i mètode de treball) és fonamental perquè la matèria d'economia serveixi, tant a la formació professional o universitària posterior, com també per formar persones capaces d'afrontar, amb coneixement i responsabilitat, els problemes econòmics i socials de la vida adulta.

Objectius generals

L'alumnat, en acabar la matèria, ha de ser capaç de:

1. Mostrar opinió sobre fets econòmics o socials d'actualitat, i argumentar els punts de vista propis a partir de conceptes i principis econòmics elementals.
2. Entendre el funcionament del sistema d'economia de mercat, essent conscient dels seus avantatges i inconvenients, i de les interrelacions entre el sistema econòmic i els fenòmens socials.
3. Reconèixer la interdependència de les diferents variables que mesuren l'activitat econòmica, tant en l'àmbit nacional com internacional, i explicar com les variacions d'unes afecten les altres.
4. Utilitzar tècniques elementals de tractament i representació de dades sobre l'economia de Catalunya, d'Espanya, d'Europa o d'altres països del món, per tal d'analitzar l'estructura i l'evolució d'aquestes economies, així com les relacions que estableixen entre si.
5. Mostrar una actitud crítica i solidària en la valoració de determinades mesures de política econòmica, essent conscient com les decisions impliquen l'elecció entre objectius en part contradictoris, com són reflex d'interessos econòmics i polítics diversos i com imposen costos i beneficis als diferents sectors de la població.
6. Analitzar i valorar críticament les repercussions de l'activitat econòmica sobre el medi ambient i la qualitat de vida de les persones, així com sobre el diferent grau de desenvolupament entre regions o països.

Continguts

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. El sistema econòmic.

- 1.1 El problema econòmic.
 - 1.2 L'activitat econòmica.
 - 1.3 L'estructura productiva.
 - 1.4 L'empresa.
 2. El mercat.
 - 2.1 Oferta i demanda. Elasticitat.
 - 2.2 Competència perfecta.
 - 2.3 Competència imperfecta, béns públics, externalitats i desigualtats.
 - 2.4 Assignació de recursos i regulació del mercat.
 3. Mesura de l'activitat econòmica.
 - 3.1 Indicadors econòmics. Comptabilitat nacional.
 - 3.2 Distribució de la renda.
 - 3.3 El caràcter cíclic de l'activitat econòmica.
 4. Macroeconomia.
 - 4.1 La demanda agregada.
 - 4.2 L'oferta agregada.
 5. Diner i sistema financer.
 - 5.1 La demanda i l'oferta de diner.
 - 5.2 Política monetària.
 - 5.3 La inflació: causes i efectes.
 6. Economia i sector públic.
 - 6.1 El pressupost: instrument de la política econòmica.
 - 6.2 El dèficit públic.
 - 6.3 Polítiques sectorials: habitatge, medi ambient, sanitat, educació.
 7. Economia internacional.
 - 7.1 Avantatges i desavantatges del comerç: lliure canvi *versus* proteccionisme.
 - 7.2 Els fluxos entre l'economia nacional i la resta del món: balança de pagaments.
 - 7.3 El tipus de canvi.
 - 7.4 La internacionalització de l'economia.
 8. Creixement i desenvolupament econòmic.
 - 8.1 Els límits del creixement.
 - 8.2 Desenvolupament i subdesenvolupament.
- Procediments
1. Anàlisi de casos.
 - 1.1 Identificació del cas o situació i dels seus elements.
 - 1.2 Selecció dels conceptes i principis econòmics més adients.
 - 1.3 Aplicació de la teoria en l'estudi del cas.
 - 1.4 Conclusions o decisions a prendre.
 2. Anàlisi de dades.
 - 2.1 Recerca i selecció d'informació procedent de fonts diverses (anuaris, premsa, bases de dades).
 - 2.2 Tractament i representació gràfica de dades mitjançant la utilització de calculadores o programari estàndard (fulls de càlcul i bases de dades).
 - 2.3 Interpretació i anàlisi de les relacions entre dues variables o més.
 3. Anàlisi gràfica de l'oferta i la demanda.
 4. Comunicació i expressió.
 - 4.1 Lectura comprensiva de textos econòmics.
 - 4.2 Síntesi d'informació.
 - 4.3 Elaboració de textos propis.
 - 4.4 Exposicions orals amb suport de mitjans tecnològics de presentació i debats.
- Valors, normes i actituds
1. Relativisme.
 - 1.1 Valoració de l'economia com a ciència social amb els seus mètodes d'anàlisi propis.
 - 1.2 Consciència de les possibilitats i limita-

cions de la política econòmica per modificar el comportament del sistema econòmic.

1.3 Actitud crítica raonada davant de les diferents opcions de política econòmica.

1.4 Prevenció en la interpretació de les dades estadístiques sobre els diferents indicadors econòmics.

2. Entorn econòmic i social.

2.1 Interès i curiositat per conèixer i analitzar amb sentit crític i solidari els problemes econòmics actuals.

2.2 Valoració dels efectes de l'actual model de creixement econòmic sobre la conservació del medi ambient i la qualitat de vida.

2.3 Interès per conèixer societats amb estructures socioeconòmiques diferents de la nostra.

2.4 Interès per formar-se una opinió davant de les diferents alternatives als problemes econòmics del món actual.

2.5. Actitud participativa i responsable davant dels problemes econòmics i socials.

3. Mètode de treball.

3.1 Hàbit en l'ús de diferents fonts d'informació econòmica com a base per a l'anàlisi de la realitat.

3.2 Hàbit de lectura raonada i crítica de la informació econòmica.

3.3 Planificació del propi treball.

3.4 Valoració del propi procés d'aprenentatge.

3.5 Valoració del treball en equip.

3.6 Iniciativa i autonomia en el treball personal.

Objectius terminals

1. Aplicar els conceptes de cost (individual o social) i cost d'oportunitat en l'estudi de casos senzills que afectin interessos individuals o col·lectius, essent conscient dels judicis de valor implícits que sovint impregnen qualsevol decisió.

2. Diferenciar el sistema d'economia de mercat d'altres sistemes econòmics.

3. Entendre el preu com a indicador de l'escassetat relativa dels béns i serveis i la seva relació amb l'assignació dels recursos productius que realitza el sistema d'economia de mercat.

4. Utilitzar l'anàlisi gràfica en l'estudi del comportament del mercat, tenint en compte els factors que afecten l'oferta i la demanda i el valor de les elasticitats respectives.

5. Descriure situacions senzilles en les quals l'assignació de recursos realitzada pel mercat no és desitjable (manca de competència, externalitats, desigualtats) i valorar els instruments amb què compta el sector públic per modificar-la.

6. Identificar els factors que afavoreixen l'aparició d'economies de producció a gran escala (o de des economies), relacionar aquests factors amb la dimensió de les empreses de diferents indústries (de la comarca, país, UE), les tendències a la internacionalització de les grans empreses i els processos d'integració econòmica.

7. Analitzar el mercat del treball de l'entorn, identificar els diferents tipus d'atur (friccional, estacional, cíclic i estructural) i conèixer els efectes del progrés tecnològic i la mobilitat del capital en l'àmbit internacional sobre el nivell d'ocupació.

8. Utilitzar les eines elementals de càlcul (raons, proporcions, taxes de creixement, índex base 100) per comparar, en l'espai i en el temps,

dues magnituds o més, el pes d'una magnitud dins d'un agregat més ampli o la seva variació dins d'una sèrie temporal. Utilitzar el programari informàtic (fulls de càlcul i bases de dades) com a instrument per al tractament i presentació de la informació econòmica.

9. Ser conscient de la necessitat d'homogeneïtzar les unitats de mesura, utilitzant les tècniques necessàries per passar de valors monetaris a valors reals i de valors globals a valors per càpita.

10. Identificar, a partir de dades històriques sobre l'economia catalana, espanyola o mundial, la tendència de creixement a llarg termini, així com les fluctuacions cícliques a curt termini.

11. Reconèixer el significat dels principals indicadors de l'activitat econòmica i valorar la necessitat de disposar d'informació estadística àmplia i de qualitat com a suport a la presa de decisions.

12. Analitzar la composició de la producció, la renda i la despesa, a partir de les dades de fonts documentals de diferent procedència, i realitzar comparacions d'aquestes dades en l'espai (regions o països) i en el temps.

13. Reconèixer les limitacions de la comptabilitat nacional per mesurar l'activitat econòmica i el benestar d'una societat.

14. Mostrar opinió sobre la distribució de la renda (personal i geogràfica) a partir de dades o d'indicadors del seu grau de concentració.

15. Identificar les principals macromagnituds que componen l'oferta i la demanda agregades, i interpretar, a partir d'exemples concrets, com el canvi d'un d'aquests components afecta els altres.

16. Descriure les funcions que realitza el sistema bancari en l'economia, i també les de l'autoritat monetària.

17. Explicar com una variació en l'oferta o la demanda de diner influeix en el tipus d'interès de mercat i com això afecta l'economia real.

18. Identificar les causes de la inflació, a partir de l'anàlisi d'exemples concrets, i valorar-ne els efectes sobre els diferents grups socials.

19. Valorar el Pressupost de l'Estat com a instrument de política econòmica i social, distingir els capítols principals dels ingressos i les despeses públiques, i reconèixer les causes i conseqüències del dèficit públic.

20. Analitzar, a partir de dades relatives als fluxos comercials i financers internacionals, l'estructura i l'evolució del comerç mundial, mostrant opinió sobre les causes i conseqüències de la creixent interdependència i de les desigualtats d'intercanvis nord-sud.

21. Reconèixer els arguments que fonamenten les posicions favorables al lliure comerç o al proteccionisme, i relacionar-los amb els processos d'integració econòmica (per exemple, Unió Europea) i les seves conseqüències.

22. Relacionar els cobraments i pagaments internacionals amb les diferents seccions que componen la balança de pagaments, amb l'oferta i demanda de divises i la determinació del tipus de canvi.

23. Descriure les possibles causes i conseqüències d'una variació en el tipus de canvi i conèixer els objectius de la política de control de tipus de canvi.

24. Ser conscient de la repercussió de l'activitat econòmica del creixement econòmic en el medi (recursos naturals, residus) i valorar, a

partir de casos concrets, mesures de política econòmica mediambiental tot analitzant els seus efectes a curt i llarg termini.

25. Descriure els elements que condicionen el subdesenvolupament i les diferents estratègies utilitzades per sortir-ne.

GEOGRAFIA

Introducció

En el currículum de ciències socials de l'etapa de l'educació secundària obligatòria, els continguts sobre geografia s'han centrat especialment en aspectes generals d'aquesta matèria. El batxillerat, en canvi, és el cicle més adient per introduir els continguts més específics de geografia, com són la relació de l'espai natural amb les activitats humanes i l'estudi dels àmbits econòmic, polític, social i cultural com a fets i processos de caràcter geogràfic.

L'estudi d'aquestes relacions i processos pot facilitar una visió global de les interaccions entre l'ésser humà i la naturalesa, així com la comprensió de les causes mediambientals, sociològiques, culturals i econòmiques d'aquestes interaccions, i pot servir també per preveure les conseqüències que comporta cada decisió que es pren sobre l'ús de l'espai. També cal destacar els valors ecològics que resulten de l'estudi d'aquesta matèria, entesos en el sentit més ampli de la paraula, és a dir, com els valors que promouen el manteniment de l'equilibri dinàmic entre la natura i l'acció humana, derivats de la identificació i coneixement dels riscos més importants per a la sostenibilitat del medi.

Les diferents escoles o enfocaments geogràfics han centrat la seva atenció en aspectes diversos i complementaris de la geografia. Aquest fet permet que el currículum de geografia al batxillerat es pugui enriquir amb les aportacions més interessants de les diferents escoles i especialitats geogràfiques.

Amb tot, caldrà evitar que un enfocament eclèctic d'aquesta matèria pugui desorientar l'alumnat. És per això que cal definir un marc epistemològic que doni coherència a l'anàlisi i la interpretació geogràfiques. En aquest sentit cal assenyalar que la selecció d'objectius i continguts i l'organització d'aquest currículum de geografia per al batxillerat ha estat feta partint de dos principis fonamentals:

a) Els fets i processos geogràfics es relacionen estretament amb la realitat social i econòmica.

b) Els processos geogràfics tenen una expressió local o regional.

Aquests dos principis s'adeqüen a les capacitats logicoformals dels alumnes i les alumnes d'aquest cicle, les quals es poden sintetitzar en: comprendre l'organització espacial i la seva pluralitat, percebre els problemes des d'un punt de vista territorial, reunir informació, analitzar fenòmens complexos i formular hipòtesis o interpretacions, i fer prediccions i buscar solucions alternatives. Aquestes capacitats d'interpretació i de síntesi permetran adquirir a l'alumnat una visió geogràfica de fenòmens diversos.

El caràcter global dels fenòmens geogràfics es tradueix en l'anàlisi geogràfica d'un territori.

11. Reconèixer el significat dels principals indicadors de l'activitat econòmica i valorar la necessitat de disposar d'informació estadística àmplia i de qualitat com a suport a la presa de decisions.

12. Analitzar la composició de la producció, la renda i la despesa, a partir de les dades de fonts documentals de diferent procedència, tot realitzant comparacions d'aquestes dades en l'espai (regions o països) i en el temps.

13. Reconèixer les limitacions de la Comptabilitat nacional per a mesurar l'activitat econòmica i el benestar d'una societat.

14. Mostrar opinió sobre la distribució de la renda (personal i geogràfica) a partir de dades o d'indicadors del seu grau de concentració.

15. Identificar les principals macromagnituds que componen l'oferta i la demanda agregades i interpretar, a partir d'exemples concrets, com el canvi d'un d'aquests components afecta els altres.

16. Descriure les funcions que realitza el sistema bancari en l'economia, i també les de l'autoritat monetària.

17. Explicar com una variació en l'oferta o la demanda de diner influeix en el tipus d'interès de mercat i com això afecta l'economia real.

18. Identificar les causes de la inflació, a partir de l'anàlisi d'exemples concrets, i valorar-ne els efectes sobre els diferents grups socials.

19. Valorar el Pressupost de l'Estat com a instrument de política econòmica i social, distingir els capítols principals dels ingressos i les despeses públiques, i reconèixer les causes i conseqüències del dèficit públic.

20. Analitzar, a partir de dades relatives als fluxos comercials i financers internacionals, l'estructura i l'evolució del comerç mundial, mostrant opinió sobre les causes i conseqüències de la creixent interdependència i de les desigualtats d'intercanvis Nord-Sud.

21. Reconèixer els arguments que fonamenten les posicions favorables al lliure comerç o al proteccionisme, tot relacionant-los amb els processos d'integració econòmica (per exemple, Unió Europea) i les seves conseqüències.

22. Relacionar els cobraments i pagaments internacionals amb les diferents seccions que componen la balança de pagaments, amb l'oferta i la demanda de divises i la determinació del tipus de canvi.

23. Descriure les possibles causes i conseqüències d'una variació en el tipus de canvi i conèixer els objectius de la política de control de tipus de canvi.

24. Ser conscient de la repercussió del creixe-

ment econòmic en el medi (escassetat de recursos, excés de residus) i valorar, a partir de casos concrets, mesures de política econòmica mediambiental tot analitzant els seus efectes a curt i llarg termini.

25. Descriure els elements que condicionen el subdesenvolupament i les diferents estratègies utilitzades per sortir-ne.

Orientacions didàctiques

Per a l'ensenyament-aprenentatge

Els objectius

El conjunt d'objectius i continguts prescriptius que formen el primer nivell de concreció d'Economia, no pressuposa *a priori* l'exclusió de cap opció didàctica. Aquest és un tema que correspon abordar i resoldre al propi centre.

Tanmateix, però, el primer nivell de concreció, en establir un determinat tipus i grau de capacitats a assolir per l'alumne/a, serveix també d'orientació a l'hora de planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge i, consegüentment, les activitats d'avaluació.

Comparem, per exemple, els objectius terminals 14 i 18. L'objectiu 14 estableix que l'alumne/a haurà de ser capaç de «Mostrar opinió sobre la distribució de la renda... a partir de dades o indicadors sobre el seu grau de concentració». D'altra banda, l'objectiu 18 estableix «Identificar les causes de la inflació a partir de l'anàlisi d'exemples concrets...».

En el primer cas, el tipus de capacitat que s'estableix, «mostrar opinió», implica una certa habilitat per emetre un judici a partir d'algun criteri prèviament establert. Aquest judici s'haurà de fonamentar en l'anàlisi de la informació subministrada, que alhora requerirà la interpretació d'uns indicadors de mesura del grau de concentració de la renda. Es tracta, per tant, seguint la taxonomia de Bloom, d'un objectiu cognoscitiu d'alt nivell.

En el segon cas, el tipus de capacitat que s'estableix, «Identificar...», correspon a un nivell cognoscitiu de tipus baix segons la classificació esmentada anteriorment. Aquí es tracta simplement de reconèixer una relació de causes i de relacionar-les amb uns determinats fets.

Com es pot veure fàcilment, tant un tipus d'objectiu com l'altre requereixen la planificació i organització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge diferents. Així l'objectiu 14, en fixar un nivell cog-

noscitiu més elevat, requerirà probablement, la previsió d'una major assignació temporal, la planificació d'activitats que potenciïn la interpretació de les dades i l'anàlisi de les relacions entre els fenòmens econòmics i socials. Igualment, s'haurà de preveure l'organització d'activitats que ajudin a desenvolupar una certa capacitat per expressar opinions pròpies fonamentades en un raonament econòmic.

El que s'acaba de comentar té, lògicament, importants conseqüències per a l'avaluació. El disseny de les activitats d'avaluació haurà de ser força diferent per a cadascun dels dos objectius que hem comentat. En el primer cas, s'haurà d'intentar mesurar l'assoliment d'una certa capacitat d'anàlisi i de valoració personal. En el segon, s'haurà de mesurar la capacitat per distingir o descriure una informació en un format, en principi, no massa diferent de com va ser transmès a l'alumne/a.

Un cop feta aquesta consideració inicial en relació amb els objectius que defineixen el currículum d'Economia, convé donar algunes orientacions de caire general que ajudin a ordenar objectius i continguts i a planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Coneixements previs

Des de la perspectiva de la psicologia de l'aprenentatge, perquè aquest sigui significatiu, no repetitiu o mecànic, hi ha d'haver una estreta relació entre els coneixements que posseeix l'alumne/a (els esquemes mentals en sentit ampli) i els nous coneixements que ha d'assimilar. D'aquí ve la importància que es concedeix a l'*avaluació inicial*.

En el darrer punt d'aquestes orientacions es tornarà a fer referència a aquest tema. Ara convé ressaltar la seva importància a l'hora de planificar l'actuació a l'aula. Malgrat que sigui la primera vegada que l'alumne/a de Batxillerat s'inicia en l'estudi de l'Economia com a disciplina específica, ja posseeix un pensament econòmic força estructurat, tal com han demostrat diversos estudis. Aquest pensament econòmic previ ha estat construït, en gran part, fora de l'àmbit escolar, i això es traduirà, probablement, en una gran diversitat dins de l'aula. Diversitat referida tant a l'abast del coneixement com al seu grau d'abstracció, o a l'adequació d'aquest als postulats de la ciència econòmica.

Tot això fa necessària una atenta i constant vigilància del professorat en relació amb aquest tema. Per posar de manifest aquests conceptes previs serà convenient la utilització d'estratègies àgils, no necessàriament instrumentades en proves escrites, que possibilitin una ràpida retroacció alum-

ne/a-professor/a abans d'iniciar cada unitat didàctica. La planificació d'una activitat que introdueixi el tema i expliciti els seus objectius, i la realització d'un debat de curta durada (5 o 10 minuts) o una activitat tipus «pluja d'idees», ajudarà a verbalitzar aquests coneixements previs i, per tant, facilitarà la seva identificació per part d'alumnes i professor/a.

L'actualitat com a recurs didàctic

Tal com ha posat de manifest la psicopedagogia moderna, un aprenentatge significatiu requereix una intensa activitat mental per part de l'alumne/a. D'aquí ve la importància que es concedeix als aspectes motivacionals en el procés d'aprenentatge i de la consideració creixent del rol del professor/a com a dinamitzador i orientador enfront del rol de transmissor d'informació.

Un primer aspecte relacionat amb la motivació té a veure amb allò que s'ha comentat anteriorment; és a dir, la necessitat que existeixi una connexió entre el coneixement previ i el nou. Altra-ment l'alumne/a «perdrà el fil», i per tant l'interès, en no trobar significat a allò que s'explica.

La preparació i l'habilitat del professor/a és bàsica en relació amb aquest tema, ja que es parla sovint de l'educació com un art més que com una tecnologia o una ciència. Existeixen, però, alguns criteris generals que han demostrat la seva efectivitat. Així, el disseny d'activitats motivadores i participatives es veurà en gran part facilitada si es té present un principi bàsic: la presentació dels conceptes i principis econòmics ha d'estar estretament relacionada amb la realitat, econòmica i social, que pretén explicar.

Per tant, els temes relacionats amb l'economia de Catalunya, d'Espanya, d'Europa o de la resta de països del món, constitueixen la «primera matèria» a través de la qual s'ha de plantejar l'estudi del currículum de la matèria. Sempre amb el benentès que l'objectiu no és l'estudi de l'estructura o la història econòmica, sinó d'aquells conceptes i principis que poden ajudar a interpretar la realitat.

Un recurs didàctic força utilitzat a la classe d'Economia és la informació proporcionada pels mitjans de comunicació. L'actualitat ofereix una multitud de temes de debat que desperten una gran curiositat en l'alumne/a (el canvi de paritat de la pesseta, la crisi d'una empresa, etc.). En general, la seva utilització pot respondre a diferents estratègies: com a motivació en la introducció d'un tema determinat, com a aprofundiment en l'estudi d'un cas, o també com a instrument d'avaluació.

L'actualitat és, per tant, un recurs potencial força interessant, però convé alertar d'alguns perills i abusos. En primer lloc, cal recordar que l'actualitat no és l'única via per tractar els temes econòmics. La referència a determinats fets històrics més o menys propers, el pensament d'algun economista famós o l'opinió d'algun personatge públic, pot ser igualment interessant i motivador des d'un punt de vista didàctic.

En segon lloc, s'ha d'evitar caure en una certa «dependència» de l'actualitat. Convé no d'oblidar que aquesta és el mitjà a través del qual es planteja un seguit d'activitats, però en cap cas no és una finalitat en si mateixa.

En tercer lloc, cal insistir en la importància d'una acurada selecció. La complexitat de la majoria de notícies i articles econòmics es troba en la gran quantitat de conceptes, referits a temes ben diversos, encara que relacionats, i en les referències a fets col·laterals o implícits. En cas de considerar la conveniència d'utilitzar una notícia massa complexa, serà convenient valorar la possibilitat de reescriure el text, tot eliminant-ne aquells apartats que no es considerin oportuns. Com a criteri general és convenient utilitzar notícies curtes i adreçades a un públic ampli, més que d'altres més extenses i especialitzades.

Finalment, en relació amb l'actualitat com a recurs didàctic, volem fer una referència a la utilització dels mitjans audiovisuals. A més dels textos escrits, la societat de l'audiovisual en què vivim, proporciona una multitud de documents de gran interès per a la classe d'Economia. La utilització d'un reportatge o d'una notícia, de ràdio o televisió, degudament seleccionada, millor de curta durada (màxim 30'), permetrà portar un tros de realitat dins de l'aula, amb tot el que això pot significar des d'un punt de vista didàctic: presentació panoràmica en pocs minuts d'un determinat fet, amb un tractament més o menys aprofundit; opinions dels protagonistes i d'experts en el tema; informació col·lateral rellevant, etc.

Estudi de casos, simulacions i jocs de rol

Anteriorment s'ha fet referència a la necessitat d'un enfocament de la matèria molt lligat als problemes reals que defugui un plantejament formalista. Convé tenir sempre present que l'assoliment d'una certa capacitat de raonament econòmic està relacionada amb el coneixement de fets i conceptes, però també amb la capacitat de relacionar-los entre si i aplicar-los a l'anàlisi de fets reals. Però a més de conceptes i procediments, el currículum d'Economia estableix objectius relacionats amb

actituds i valors; per tant, cladrà tenir en compte els objectius referits als tres tipus de continguts a l'hora de planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Comentem breument algunes de les metodologies més utilitzades en la didàctica de l'economia i la seva potencial contribució a l'assoliment dels objectius de la matèria.

Per la seva extensa utilització podem esmentar, en primer lloc, la metodologia basada en l'*estudi de casos*. Aquest mètode és força utilitzat arreu del món, tant a l'ensenyament secundari com superior, i tant en temes relacionats amb el món de l'empresa i els negocis com en els referits a l'economia general.

La seva filosofia consisteix bàsicament a proporcionar dades relatives a una situació o problema, per exemple una empresa, un sector, un país, etc., amb l'objectiu d'analitzar-ne un determinat aspecte, tot aplicant conceptes i procediments treballats anteriorment. Un cas particular de l'estudi de casos pot ser la resolució de problemes, on la informació subministrada es redueix i simplifica i on no es persegueix necessàriament el realisme. El tipus d'habilitats i procediments que aquest tipus d'exercicis permet exercitar pot ser molt variat en funció del tipus de cas proposat. Així, per exemple, les estratègies de formulació i comprovació d'hipòtesis són útils per abordar problemes relacionats amb la interpretació de dades empíriques. En canvi, les estratègies orientades a l'anàlisi d'alternatives són més adequades per abordar casos basats en la presa de decisions.

Les simulacions són una altra de les metodologies didàctiques amb una gran potencialitat a l'hora de dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge. Una simulació en educació «...és una situació no ensenyada prèviament, en la qual es proporciona la informació suficient per tal de permetre als participants un comportament realista en un context simulat». Aquí, a l'igual que en l'estudi de casos, s'ha de proporcionar informació del context, però, a més, cal informar sobre «les regles de joc»; és a dir, sobre les normes de funcionament del model que serveix de suport a la simulació.

La creixent utilització dels ordinadors en l'educació ha fet possible l'aparició de simulacions amb suport informàtic (un exemple sobre la simulació de l'economia d'un país és el programa *Ministre*). En aquest tipus de simulacions, l'ordinador simula el comportament econòmic d'un país, empresa, etc., tot proporcionant informació sobre diverses variables. La tasca a desenvolupar consisteix a analitzar aquesta informació i a prendre un seguit

de decisions, que un cop introduïdes a l'ordinador originaran una nova situació a analitzar.

Els *jocs de rol* pretenen, a l'igual que l'estudi de casos i la simulació, proporcionar un context educatiu que faciliti el lligam entre la teoria, els conceptes i procediments, i la seva aplicació a l'estudi de la realitat. En aquest cas, però, la versemblança de les dades perd importància davant de la recerca d'un context que faciliti una major implicació personal de l'alumne/a. Es tracta de propiciar aproximacions del tipus. "Què faries tu?", per tal que el participant s'imagini a si mateix en la posició d'un altre.

En una ciència amb un component normatiu tan important com l'Economia, la utilització d'aquest tipus d'exercicis es mostra particularment necessària. La presa de consciència del rol de diferents agents que actuen en el sistema econòmic ajudarà l'alumne/a a situar-se, amb un coneixement més ampli, en el seu propi rol, bé com a consumidor, com a oferent en el mercat de factors, com a votant, etc. Però, a més, contribuirà a proporcionar una visió més profunda i realista dels conflictes d'interessos que es produeixen en el funcionament de l'economia real.

Les metodologies esmentades són, probablement, les més utilitzades en l'ensenyament de l'economia. Malgrat això, no significa que siguin les úniques utilitzables; de fet, el comentari d'un text o una classe magistral poden ser també bons instruments per a l'aprenentatge.

Com a resum podem dir que l'elecció de la metodologia didàctica adient és un problema d'elecció entre dues variables: l'*amplitud* (més quantitat de continguts) i l'*aprofundiment* (més complexitat), per tal d'aconseguir uns objectius determinats amb uns recursos limitats (crèdits o hores disponibles, materials didàctics de suport, etc.). Des d'aquest punt de vista, la classe tradicional prioritza l'amplitud, i les simulacions i els jocs de rol prioritzen l'aprofundiment, mentre que l'estudi de casos es situaria en una posició intermèdia.

Anàlisi quantitativa i informàtica

El caràcter marcadament quantitatiu de l'economia queda reflectit en els objectius generals de la matèria i en la formulació de molts dels seus objectius terminals, on s'observa com sovint es demana que l'alumnat tracti dades econòmiques per tal d'interpretar, analitzar o donar opinió sobre un tema determinat.

El nivell de coneixements matemàtics i de càlcul requerits per realitzar aquest tractament de dades

és de caràcter elemental i ha d'estar a bastament assolit en l'etapa de l'Educació secundària obligatòria. Es tracta d'un objectiu bàsic imprescindible en l'anàlisi econòmica, però també d'un objectiu que ha d'ajudar indirectament a consolidar uns coneixements treballats en etapes anteriors, mitjançant la transferència a l'estudi dels temes econòmics.

En aquest apartat convé comentar la importància de la informàtica com a eina de tractament i anàlisi de la informació. La informàtica pot ser útil a la classe d'Economia en dos aspectes diferents, per bé que estretament relacionats.

El primer fa referència a la recerca i consulta d'informació. A més de la informació en format tradicional (enciclopèdies, anuaris, etc.), cada cop existeix més informació econòmica en suport magnètic, consultable a través de disquet o des d'un mòdem accedint a una base de dades remota. La utilització d'aquest tipus de recurs permet treballar un dels objectius generals del Batxillerat, la capacitat de *recerca autònoma d'informació*, però, a més, permetrà treballar amb un volum de dades molt més gran i actualitzat que si s'utilitzen sistemes tradicionals.

El segon aspecte en què la informàtica pot tenir un paper important fa referència al tractament de la informació. L'eina bàsica a utilitzar és el full de càlcul amb totes les possibilitats de presentació gràfica que avui ofereix. L'adequada utilització del full de càlcul permetrà centrar l'atenció en aspectes conceptuals i de procediment, més que en els purament mecànics i repetitius, facilitant així un treball de tractament de dades centrat en la metodologia d'*hipòtesi-comprovació*.

La connexió dels tres elements: base de dades, full de càlcul i representació gràfica, serà la millor solució per tal de vehicular el treball amb la informació econòmica de tipus quantitatiu.

Ordenació i seqüenciació

Tal com ja s'ha comentat anteriorment, tan important o més que el nombre de fets i conceptes que l'alumne/a pugui conèixer, és el nombre de relacions que aquest hi pugui establir, ja que com més rica sigui la xarxa de relacions, més significativa i funcional serà el seu coneixement.

Aquesta consideració té importants conseqüències a l'hora d'ordenar i seqüenciar els continguts. En principi, cal destacar que són possibles moltes ordenacions diferents. La més tradicional és l'ordenació basada en un criteri *epistemològic* o disciplinari; aquest ha estat el criteri utilitzat per pre-

sentar els continguts conceptuals en el primer nivell de concreció. De tota manera, això no significa que aquest criteri sigui el més adient des del punt de vista didàctic.

Un altre criteri possible d'ordenació és el basat en *centres d'interès*. És a dir, estructurar el treball en un determinat nombre d'activitats que girin al voltant d'un tema seleccionat anteriorment, per exemple: la contaminació, el transport metropolità, l'economia local, etc. La utilització d'aquest criteri pot facilitar una presentació més atractiva de la matèria, però requereix una acurada planificació per tal de mantenir la coherència entre els continguts i vigilar que continguts bàsics no en quedin exclosos.

Evidentment, entre el plantejament epistemològic i el basat en els centres d'interès hi caben múltiples situacions intermèdies a l'hora de planificar l'actuació docent a l'aula.

Com a criteri general, cal tenir en compte que més que una ordenació lineal serà millor una ordenació de tipus helicoidal que consideri la revisió i ampliació dels conceptes i procediments treballats anteriorment, a l'hora d'abordar l'estudi de nous continguts. D'altra banda, serà millor presentar en primer lloc els conceptes més generals (inclusius) i simples, tenint cura d'il·lustrar-los amb exemples concrets, per avançar posteriorment amb conceptes més concrets i complexos (més específics), en funció del nivell d'aprofundiment desitjat.

Per exemple, un procediment clau com l'anàlisi gràfica del model oferta-demanda es pot tractar des d'un primer moment per analitzar la variació del preu d'un producte d'alimentació, avançar en la seva comprensió per analitzar el preu d'un factor (p. ex: el treball) i aprofundir una mica més en el seu domini mitjançant l'estudi de les polítiques de quotes en els mercats internacionals de primeres matèries.

Per a l'avaluació

Les activitats d'avaluació compleixen una doble funció en el disseny curricular. D'una banda, constitueixen instruments per valorar el grau d'assoliment dels objectius per part de l'alumne/a, i de l'altra, el seu resultat donarà pautes per a l'ajust, la revisió i, si cal, la correcció de les metodologies, les activitats o la seqüenciació d'aquestes al llarg del crèdit.

Allò que s'avalua, doncs, és un procés d'aprenentatge per assolir uns objectius: els objectius didàctics. Aquests objectius són la concreció en el cen-

tre dels objectius terminals per a cadascun dels crèdits programats. Per tant, cal dissenyar els instruments d'avaluació immediatament després d'haver establert els objectius didàctics del crèdit, per tal de garantir-ne la coherència i orientar les activitats programades a l'aula.

Les activitats d'avaluació hauran de considerar:

- La coherència entre les qüestions plantejades i el nivell cognoscitiu definit en l'objectiu didàctic, tal com s'ha comentat a l'inici de les orientacions didàctiques.
- El tipus d'instrument amb què es realitzaran aquestes activitats: prova oral o escrita, individual o en grup, qüestions breus o extenses, preguntes amb resposta oberta o tancada, etc.
- El moment en el qual seria més adequat i oportú que tingués lloc aquesta valoració en coherència amb la seqüenciació d'activitats prevista.

L'alumne/a en tots els casos haurà de conèixer els objectius didàctics i els criteris en funció dels quals es valoraran, per tal de poder planificar el seu estudi i orientar el seu esforç.

Però una bona programació d'activitats tant didàctiques com d'avaluació pot dur a resultats inadequats si no es parteix dels coneixements previs de l'alumnat. Així, per aplicar amb millor eficàcia les estratègies d'aprenentatge fóra bo de realitzar activitats d'avaluació inicial en començar els crèdits, o les diferents unitats didàctiques tal com es diu en les orientacions per a les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

El tipus d'activitat a realitzar per a aquesta avaluació pot utilitzar instruments diferents (p. ex.: qüestionari, entrevista, sondeig, problema, Phillips 66...), de durada variable i hauria de considerar tant aspectes conceptuals i procedimentals com d'actituds i valors.

L'avaluació formativa que es desenvoluparà al llarg del crèdit és la que ens permetrà valorar els progressos de l'alumnat i, per tant, els seus resultats ens mostraran l'adequació de la programació. No es tracta tant de qualificar com de tenir una impressió del nivell del grup, detectar possibles divergències en el procés d'aprenentatge en grups d'alumnes, així com les individualitats que es destaquen del procés general d'aprenentatge. És recomanable que aquesta informació del progrés del grup quedi recollida i sistematitzada. En concret, per a la realització d'aquesta valoració caldrà dissenyar pautes o guions d'observació de determinades activitats.

Per exemple, una pauta d'observació d'un joc de rol on es representa una situació de conflicte entre

diferents agents econòmics pot tenir en compte els aspectes següents:

- Ús adequat del vocabulari específic.
- Argumentació.
- Comprensió dels fets i els conceptes econòmics que utilitza.
- Capacitat d'expressió.
- Respecte a l'opinió dels altres.
- Defensa del propi rol.
- Entonació i to de veu.

Una altra manera d'observar els progressos de l'alumne/a és per mitjà d'activitats d'*autoavaluació*. En aquest cas, és el mateix alumne/a qui es fa conscient del seu propi progrés en el procés d'aprenentatge.

Entre els instruments d'autoavaluació és convenient potenciar la realització de mapes conceptuals. En aquests poden quedar representades les relacions entre conceptes, variables, fets, o també entre els diferents agents i institucions del sistema econòmic. A mesura que l'alumne/a aprengui aquests mapes aniran modificant-se i guanyant en complexitat, tant pel que fa a nombre de variables com pel que fa a nombre d'interrelacions.

Finalment, caldrà realitzar una avaluació sumativa per tal de determinar, en acabar el crèdit o la unitat didàctica, el grau d'assoliment dels objectius programats i si assoleix o no els mínims prescrits. Per a l'avaluació sumativa s'hauran de seleccionar aquelles activitats que siguin més integradores, ja sigui perquè donin resposta al major nombre d'objectius, ja sigui perquè recullin els tres tipus de continguts.

Gairebé totes les activitats didàctiques poden ser convertides en activitats d'avaluació. Però el fet és que les proves escrites individuals són les més populars. Això és degut a la seva practicitat a l'hora d'avaluar individualment, en un temps limitat, una gran varietat d'aspectes a un grup nombrós.

Les proves escrites de pregunta oberta permeten mesurar el grau d'expressió, de desenvolupament, de relació i de síntesi d'idees (comentari, pregunta breu...), però pequen d'una certa subjectivitat a l'hora de ser valorades. Les de pregunta tancada (elecció múltiple, vertader/fals, classificació...), en canvi, són objectives i permeten detectar de forma ràpida el grau d'assoliment de diferents conceptes. Els problemes o exercicis permetran avaluar més els aspectes de càlcul, de tractament de dades, però alhora també els fets i conceptes que es troben implícits en aquestes.

Però a més de les d'expressió escrita, també es poden utilitzar les proves orals. Aquest tipus d'activitats d'avaluació són més costoses de temps, però permeten avaluar certs aspectes procedimentals i actitudinals amb més fiabilitat que la prova escrita. Entre d'altres, l'actitud participativa, la qualitat de l'expressió oral i el respecte a l'opinió dels altres.

El tipus de qüestions, problemes, textos, que es proposin com a instruments d'avaluació haurien de tenir elements nous per permetre valorar si l'alumne/a té prou assimilats els continguts per poder emprar-los en situacions desconegudes. Per exemple, analitzar dades d'economies allunyades de la nostra, analitzar dades o textos referits a fets del passat, presentar les dades a analitzar d'una manera diferent, estudi de casos diferents als tractats a classe, etc.

De fet, cada instrument d'avaluació té els seus avantatges i els seus inconvenients. De totes maneres, pel seu mateix caràcter l'Economia permet utilitzar un ampli ventall d'instruments i d'activitats: des de l'expressió matemàtica i gràfica fins a l'escrita, utilitzar simulacions o fets reals (de l'actualitat o del passat), fer previsions o valorar l'ajust d'aquestes, utilitzar mitjans audiovisuals o informàtics com a sumministradors de dades a valorar...

Cal tenir present aquesta varietat i utilitzar-la en la programació de les activitats d'avaluació. Si s'utilitza sempre el mateix tipus de prova, l'alumne/a s'acostuma a enfrontar-se a la realitat sempre de la mateixa manera. Mentre que si la diversitat és la norma, el desplegament de recursos i d'habilitats és major i, per tant, l'alumne/a disposa de més estratègies per a la resolució de les activitats que se li proposen.

16. Comprendre el concepte i calcular la derivada d'una funció en un punt. Relacionar-la amb la tangent a la corba en el punt corresponent i emprar-la per al càlcul de rectes tangents a corbes en punts determinats.
17. Comprendre el concepte i calcular funcions derivades. Calcular les derivades successives d'una funció i relacionar el seu signe en un punt amb el creixement, el decreixement i l'existència d'extrem relatiu de la funció en aquest punt.
18. Generar el gràfic d'una funció a partir de l'estudi analític del domini, continuïtat, arrels, asimptotes, derivabilitat i extrems relatius de la funció.
19. Usar amb soltesa programes informàtics i calculadores gràfiques per generar el gràfic d'una funció i estudiar-ne les característiques. Confrontar aquest estudi amb els resultats obtinguts per mètodes tradicionals.
20. Matematzar i resoldre situacions pràctiques d'optimització, emprant els procediments bàsics de l'anàlisi funcional.
21. Reconèixer i aplicar a situacions pràctiques les funcions polinòmiques i de proporcionalitat inversa. Tenir soltesa amb el càlcul amb polinomis, manualment i amb programes de càlcul simbòlic, i aplicar tots els procediments d'estudi de les funcions als models polinòmic i de proporcionalitat inversa.
22. Reconèixer i aplicar les funcions exponencials i logàritmiques a l'estudi de fenòmens de temàtica social o econòmica. Interpretar la funció logarítmica com la funció recíproca de la funció exponencial, deduir-ne les propietats corresponents, conèixer el seu comportament respecte a les operacions i aplicar tots els procediments d'estudi global de les funcions a les funcions exponencials i logarítmiques.
23. Plantejar, discutir, resoldre i interpretar la solució de sistemes d'equacions lineals amb dues o tres incògnites, i amb un paràmetre com a màxim en els sistemes amb dues incògnites.
24. Entendre el significat d'una inequació lineal amb dues incògnites, resoldre-la i interpretar el conjunt de solucions.
25. Entendre el significat d'un sistema de n inequacions lineals amb dues incògnites, discutir l'existència i les característiques de la solució que s'obté i trobar-la amb el mètode de la resolució gràfica.
26. Seleccionar el conjunt de restriccions que apareixen en un problema de programació lineal, formular-les adequadament en termes algebriques i resoldre gràficament el sistema d'inequacions amb dues incògnites que es genera.
27. Identificar i expressar algebràicament la funció objectiu i comprendre el significat de cercar els valors que fan màxima o mínima aquesta funció.
28. Discutir l'existència de solucions al problema de programació lineal i trobar-les, emprant: el teorema de localització de solucions, el mètode gràfic de desplaçament de la recta objectiu i el mètode analític de càlcul del valor numèric sobre vèrtexs. Interpretar, a la pràctica, la solució o les solucions obtingudes.
29. Usar de manera habitual la calculadora i l'ordinador per a organitzar i tractar dades estadístiques, fer-ne representacions gràfiques, calcular paràmetres i comparar distribucions.
30. Valorar la potència de les eines i models estadístics com a instruments necessaris per a

l'anàlisi de dades i per a la presa fonamentada de decisions en diferents camps de les ciències socials i l'economia.

31. Vigilar les limitacions i els errors que es poden cometre en les diferents fases d'un treball estadístic, des de la selecció d'una mostra, passant per la interpretació de gràfics i paràmetres, l'ajust a un model teòric i, si s'escau, arribant a la inferència estadística.

32. Ser crític amb les informacions estadístiques que apareixen als mitjans de comunicació, en especial amb les representacions gràfiques.

33. Planificar i realitzar un treball estadístic complet, començant per la recollida de dades, la seva tabulació, la representació gràfica, el càlcul de paràmetres estadístics, la seva interpretació i acabant per la inferència estadística.

34. Interpretar i elaborar taules de contingència, i analitzar la relació entre les variables representades. Elaborar gràfics per a l'estudi de la relació entre una variable numèrica i una qualitativa.

35. Reconèixer de manera intuïtiva en el cas de distribucions discretes si s'escau l'ajust d'una distribució al model binomial i calcular probabilitats amb l'ajut de taules o de l'ordinador.

36. Reconèixer de manera intuïtiva en el cas de distribucions contínues si s'escau l'ajust d'una distribució al model de la llei normal, tipificar la variable i calcular probabilitats o trobar intervals amb l'ajut de taules o de l'ordinador.

37. Reconèixer a partir del diagrama de dispersió del càlcul del coeficient de correlació, el grau de dependència lineal entre dues variables i, si s'escau, calcular la recta de regressió i efectuar prediccions.

38. Millorar els procediments apresos anteriorment de manera que no impliqui subestimar ni oblidar els nivells d'aprenentatge anteriors i acostumar-se a cercar-ne aplicacions a altres àrees, còpsant que així ha evolucionat la ciència en general, i la matemàtica en particular.

39. Aplicar les normes que regulen tots els algorismes de càlcul o de representació gràfica, sense que això impedeixi atendre les singularitats o simplificacions que aconsellen les característiques pròpies de cada procediment concret.

40. Valorar els processos industrials i deductius com a eines fonamentals en el treball matemàtic i insistir-hi per tal d'emprar-los amb el nivell de complexitat adequat.

41. Tenir cura de la qualitat i complexitat dels treballs realitzats, disposar-se a l'autocorrecció de manera crítica i exigir l'ajut necessari per fer-ho.

42. Valorar les aportacions pròpies i les dels companys/es en les diverses formes de treball col·lectiu i observar les normes que el regulem.

mental en el sistema econòmic i en el sistema d'organització social en què estem immersos. L'alumnat de batxillerat, que en un futur més o menys proper es podrà integrar com a treballador/a d'una empresa o convertir-se en empresari, ha de conèixer el món empresarial i preparar-se per esdevenir una persona multifuncional, adaptable, efectiva, eficient, que treballa en equip i que té clar que forma part intrínseca d'aquesta organització. Tots aquests aspectes possiblement es valoraran a l'hora de la seva contractació en el futur.

En relació amb la segona finalitat, cal que aquesta matèria esdevingui un ajut a l'alumnat per avançar en el seu procés de desenvolupament integral com a persona i com a futur treballador o empresari. Millorar els seus esquemes de raonament personal, potenciar la iniciativa personal, exercitar el procés de presa de decisions, obtenir i tractar informació, avançar en la millora de l'organització del treball personal, aprendre a treballar en equip, són alguns continguts que es proposen treballar des de la matèria, aplicant-los a les situacions reals que es donen en les empreses, però que d'alguna manera han de permetre modificar la seva personalitat i ajudar-lo a assolir el grau de maduresa propi de l'edat.

Els continguts conceptuals d'aquesta matèria se centren en l'estudi de l'empresa des de diferents perspectives: com a unitat econòmica, que produeix béns i serveis i que gestiona tot el sistema empresarial; com una unitat que necessita una organització per assolir els objectius que s'ha fixat; com una entitat amb el seu funcionament i les seves funcions internes (planificació, organització, gestió i control de gestió), en què destaquen el procés de presa de decisions i de direcció de l'empresa. També tracten de la informació de caire econòmic i financer que proporciona la comptabilitat amb la finalitat de prendre decisions empresarials. Tots aquests continguts s'enfocuen per estimular la capacitat d'adaptació a un entorn canviant, que és un aspecte determinant per a la supervivència de l'empresa.

Després d'aquests continguts conceptuals, es fa un recorregut per les diferents àrees funcionals de l'empresa (proveïment i gestió d'existències, producció, comercialització, inversió, finançament i recursos humans). L'alumnat ha d'entendre que aquestes àrees, per bé que tenen objectius particulars, a la vegada han de col·laborar i contribuir conjuntament a l'objectiu general de l'empresa.

L'apartat conceptual es completa amb l'estudi de l'impacte de les noves tecnologies de comunicació en l'empresa i les repercussions que l'activitat productiva provoca en el medi ambient. Cal que l'alumnat prengui consciència que un medi ambient en condicions acceptables per a la vida humana és, ara per ara, un bé escàs i, en aquest sentit, s'ha de considerar com un bé econòmic que necessita una transformació i que, en conseqüència, genera un cost. Davant d'aquesta situació, l'empresa compta amb dues funcions noves: esdevenir una organització que tracta el medi natural com un bé escàs i ser productora de nous productes i serveis relacionats amb la protecció del medi ambient.

ECONOMIA I ORGANITZACIÓ D'EMPRESA

Introducció

L'economia i organització d'empresa ha estat dissenyada d'acord amb dues finalitats principals: estudiar globalment l'empresa actual —com s'organitza, com es gestiona— i ajudar l'alumnat a avançar en el seu procés de desenvolupament personal.

Respecte a la primera finalitat, cal remarcar que l'empresa és avui una realitat bàsica i fona-

Pel que fa als continguts procedimentals, es proposa treballar un conjunt de tècniques i d'habilitats que, aplicades convenientment, permetrà a l'alumnat de donar resposta a diverses situacions que es poden plantejar en l'empresa. Aquests procediments han estat organitzats considerant dos aspectes: les tècniques específiques d'aplicació en les empreses, i els canals d'obtenció, registre, tractament i transmissió de la informació en l'empresa.

Cal destacar el procediment de transmissió de la informació escrita mitjançant la redacció d'informes, ja que constitueix un vehicle d'informació molt utilitzat dins de l'empresa i té el seu caràcter de síntesi en el procés de tractament i transmissió de la informació gràfica, de l'econòmica, de la financera i de tota aquella més general.

Aquest instrument de transmissió d'informació es pot utilitzar de manera generalitzada, però també com a instrument complementari al de l'anàlisi i resolució de casos, ja que sempre és convenient redactar el corresponent informe en acabar l'anàlisi.

L'alumnat que cursa aquesta matèria coneix tot un seguit de continguts procedimentals sobre la realització de treballs, però sobretot ha de saber aplicar-los en aquest cas concret. La selecció del contingut, la recerca i el tractament de les dades, l'elecció del format més adequat per transmetre-la i l'elaboració de les conclusions configuren el contingut bàsic de l'informe.

Entre els continguts procedimentals s'inclou també tot un seguit de tècniques en relació amb la descripció, la classificació, la localització, el càlcul, la representació gràfica i la interpretació de diverses variables empresarials. L'anàlisi, la simulació i la resolució de casos tenen un caràcter de procediments integradors i sintètics de tots els sabers d'aquesta matèria, de manera que esdevindran els instruments per exercitar el procés de direcció i la presa de decisions i per utilitzar la informació que proporciona la comptabilitat.

L'aplicació del procés de direcció s'ha de treballar bàsicament mitjançant la resolució de casos. Convé, per tant, que en els exemples utilitzats per a aquesta finalitat quedi molt clar que dirigir consisteix a aplicar els mitjans humans, tècnics i materials disponibles, realitzar les funcions internes de planificació, organització, gestió i control de gestió, i tot això amb la finalitat d'assolir els objectius proposats.

Els procediments sobre la planificació d'un projecte d'iniciativa empresarial han de permetre a l'alumnat d'exercitar tot el procés que comprèn el disseny, la planificació i l'estudi de la viabilitat d'un petit projecte d'iniciativa empresarial.

Els continguts de valors, normes i actituds constitueixen un conjunt de coneixements relacionats amb l'aprenentatge de destreses personals respecte a les diferents tasques proposades, la sensibilització respecte d'actituds concretes, la relació amb els altres, l'adaptació a situacions diverses i la valoració d'altres situacions.

Un correcte enfocament d'aquest camp del saber permetrà que els alumnes d'aquesta matèria esdevinguin persones organitzades, amb

iniciativa i autonomia, conscients del valor que té la permanència de l'empresa en el mercat i sensibles envers l'impacte ambiental que aquesta produeix. S'ha remarcat especialment la reflexió sobre els canvis que la nova economia ha comportat en la gestió empresarial i la sensibilització envers els canvis derivats de l'aplicació de les noves tecnologies i de la globalització de l'economia.

La distribució de continguts en dos cursos s'ha fet d'acord amb el nivell de profunditat i complexitat dels continguts; la relació dels continguts amb altres matèries del batxillerat i els coneixements previs de l'alumnat de batxillerat.

Objectius generals

L'alumnat, en acabar el cicle, ha de ser capaç de:

1. Adquirir una visió global de l'empresa com un organisme amb objectius definits, una organització determinada amb mitjans naturals, materials i humans a la seva disposició, i que es mou en un entorn concret i canviant.
2. Analitzar el funcionament de l'empresa com un sistema de gestió que reuneix diverses àrees funcionals interrelacionades, cadascuna de les quals ha de prendre constantment decisions en condicions d'incertesa sobre els seus sistemes de comunicació, d'organització i de relació interna.
3. Identificar les funcions i les característiques dels diferents tipus d'empresa i els desequilibris econòmics i financers bàsics d'empreses mitjanes i petites a través de l'anàlisi dels estats comptables anuals.
4. Mostrar iniciativa i autonomia personal i participar activament en el disseny, la planificació i l'organització d'un petit projecte empresarial.
5. Prendre decisions, a partir de l'anàlisi d'una situació real o imaginària, de l'establiment de les diferents alternatives en l'àmbit de totes i cadascuna de les àrees funcionals de l'empresa.
6. Valorar críticament la incidència de l'activitat de les empreses sobre el medi ambient natural i mostrar sensibilitat pels nous processos productius que minimitzin l'impacte ambiental.
7. Obtenir, registrar, tractar i interpretar adequadament informació econòmica i financera, i transmetre-la de manera intel·ligible en l'àmbit empresarial utilitzant el suport més adequat i el vocabulari bàsic específic.

Continguts

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Les variables de l'empresa.
 - 1.1 L'empresa com a unitat econòmica.
 - 1.2 L'empresa i el seu entorn. Localització.
 - 1.3 Dimensió i creixement de l'empresa.
 - 1.4 Tipus d'empresa.
 - 1.5 L'empresa com a sistema de gestió.
2. L'empresa com una organització.
 - 2.1 L'estructura organitzativa.
 - 2.2 L'organització formal i informal.
3. El funcionament de l'empresa.
 - 3.1 La direcció.
 - 3.2 El procés de presa de decisions.
4. La informació econòmica i financera en l'empresa.

4.1 La comptabilitat com a font d'informació sobre el patrimoni i la gestió empresarial. La normalització comptable.

4.2 El mètode comptable de la "partida doble".

4.3 Els comptes anuals: el balanç, el compte de pèrdues i guanys i la memòria.

5. Les àrees de decisió en l'empresa.

5.1 El proveïment i la gestió d'existències.

La funció de proveïment. La logística.

Les existències. Tipus i funcions.

La valoració de les existències.

La gestió de les existències.

5.2 La producció.

La funció de producció.

El pla de producció i la gestió de la producció.

La tecnologia.

La qualitat com a objectiu de producció.

Els costos de producció.

5.3 La comercialització.

El subsistema comercial.

La relació mercat-empresa.

La segmentació de mercats.

El màrqueting i les variables del màrqueting total.

5.4 La inversió i el finançament. La captació i la col·locació dels capitals de l'empresa.

La funció d'inversió.

La tipologia d'inversions.

Els criteris de selecció d'inversions.

La funció financera de l'empresa.

Les fonts de finançament.

Les classes de finançament i el seu cost.

El fons de maniobra i el període mitjà de maduració de l'empresa.

L'anàlisi econòmicofinancera de l'empresa.

5.5 Els recursos humans com a elements bàsics en l'empresa.

Les funcions i els objectius del departament de recursos humans.

6. L'empresa i el medi ambient.

6.1 L'impacte de l'empresa al medi ambient.

6.2 Producció i medi ambient.

6.3 L'aparició de nous negocis en relació amb el medi ambient.

7. L'empresa i les noves tecnologies.

7.1 Nous negocis en relació amb Internet i les noves tecnologies de comunicació.

7.2 Canvis en la comunicació interna i externa de l'empresa.

7.3 Canvis en l'activitat comercial: el màrqueting digital, el comerç electrònic.

Procediments

1. Aplicació del procés de presa de decisions en l'empresa.

1.1 Anàlisi i determinació de l'àmbit de la decisió.

1.2 Identificació del conjunt d'alternatives.

1.3 Elecció de l'alternativa. Decisió.

1.4 Aplicació i avaluació de la decisió.

2. La informació en l'empresa.

2.1 Obtenció de la informació en l'empresa a partir de fonts externes (premsa escrita, estudis estadístics, enquestes, bases de dades, visites a empreses, informes econòmics), i de fonts internes (registres comptables, informes interns, balanços i comptes de pèrdues i guanys) tant per mitjà de suports tradicionals com informàtics.

2.2 Registre de la informació econòmica amb l'aplicació de la tècnica de la partida doble, elaboració de balanços i comptes de pèrdues i

guany, utilització de bases de dades, fulls de càlcul. Ús del PGC.

2.3 Tractament, interpretació i representació de la informació en l'àmbit de l'empresa amb eines diverses: anàlisi de balanços i comptes de pèrdues i guanys, representació gràfica de bases de dades, fulls de càlcul i d'altres variables de l'empresa.

2.4 Transmissió de la informació en l'empresa amb diferents suports: confecció d'informes sobre l'empresa, balanços, comptes de pèrdues i guanys.

3. Anàlisi de l'empresa.

3.1 Descripció del funcionament d'empreses.

3.2 Identificació d'empreses.

3.3 Comparació, classificació d'empreses.

3.4 Determinació de la localització.

3.5 Càlcul i representació gràfica de variables empresarials amb mitjans manuals i informàtics.

3.6 Interpretació de resultats.

4. Anàlisi, simulació i resolució de casos.

4.1 Identificació de la situació i dels seus elements.

4.2 Selecció de conceptes i tècniques per aplicar-los en l'anàlisi i/o la resolució.

4.3 Aplicació dels conceptes i de les tècniques seleccionades.

4.4 Elaboració de conclusions i selecció de les decisions a prendre.

4.5 Avaluació de les decisions preses.

5. Aplicació del procés de direcció.

5.1 Determinació dels objectius a assolir mitjançant l'aplicació d'un procés de direcció.

5.2 Aplicació de les fases del procés de direcció: planificació, organització, gestió i control de gestió.

6. Planificació d'un projecte d'iniciativa empresarial.

6.1 Recerca d'idees, avaluació i determinació del projecte d'iniciativa empresarial.

6.2 Planificació del projecte.

6.3 Estudi de la viabilitat econòmica.

Valors, normes i actituds

1. Àmbit empresarial.

1.1 Consciència del valor de l'empresa com a generadora de rendes.

1.2 Consciència de l'existència de múltiples objectius integrats en un projecte comú: l'empresa.

1.3 Interès pel conflicte d'objectius en l'empresa.

2. Iniciativa i autonomia personal.

2.1 Actitud participativa i emprenedora davant de situacions concretes.

2.2 Actitud d'anàlisi de fets i preocupació per establir conclusions i accions a emprendre.

2.3 Interès per formar-se opinions i manifestar les pròpies.

3. Organització, planificació i realització del treball.

3.1 Consciència de la necessitat d'organitzar i planificar el treball.

3.2 Interès per concretar la seqüència i la temporització en la realització del treball.

3.3 Hàbit d'utilització del vocabulari específic.

3.4 Hàbit de recerca i consulta d'informació a través de fonts bibliogràfiques i informàtiques.

3.5. Actitud favorable en el treball en equip.

4. L'impacte ambiental.

4.1 Sensibilització envers l'impacte ambiental derivat de l'activitat productiva de les empreses.

4.2 Consciència de la necessitat de preservar el medi natural.

4.3 Actitud crítica envers les empreses que malversen els recursos naturals.

4.4 Interès per conèixer els darrers avenços en la tecnologia del medi ambient.

5. La nova economia i l'empresa.

5.1 Sensibilització respecte a l'impacte de les noves tecnologies en la gestió interna de l'empresa i en la seva relació amb l'entorn.

5.2 Interès i valoració dels canvis que suposa la globalització de l'economia en l'empresa.

Primer curs

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Introducció a l'empresa.

1.1 L'empresa com a unitat econòmica.

Objectius i funcions.

La responsabilitat social de l'empresa.

La figura de l'empresari.

1.2 L'empresa i el seu entorn.

Entorn específic. Entorn general.

L'impacte de l'empresa al medi ambient: Externalitats.

Localització de l'empresa.

1.3 Dimensió i creixement de l'empresa.

La petita i mitjana empresa.

L'empresa multinacional.

Creixement extern i creixement intern.

1.4 Tipus d'empresa.

Sector econòmic i activitat.

Dimensió.

Tipus de mercat.

Titularitat capital.

Forma jurídica.

2. El funcionament i l'organització de l'empresa.

2.1 L'empresa com a sistema de gestió.

La teoria de sistemes i l'empresa.

Subsistemes de l'empresa.

2.2 La direcció.

Estils de direcció. Teories X i Y.

Funcions internes de l'empresa: la planificació, l'organització, la gestió i el control de gestió.

2.3 El procés de presa de decisions.

Matrius de decisió.

Arbres de decisió.

2.4 L'estructura organitzativa: els organigrames.

2.5 L'organització formal i informal.

La comunicació en les empreses.

La dinàmica de grups en les organitzacions i el treball en equip.

La gestió del coneixement.

3. L'àrea de recursos humans.

3.1 Els objectius del departament de recursos humans.

3.2 Àmbits d'actuació de la gestió de recursos humans.

El procés de selecció del personal.

L'administració de personal: contractes, nòmines.

Les relacions laborals.

La motivació dels treballadors. La formació.

4. El proveïment i la gestió d'existències.

4.1 La funció de proveïment, el flux de materials i de productes i la necessitat d'emmagatzament.

Objectius de la funció de proveïment.

Les relacions de l'àrea de proveïment amb les àrees de producció i comercialització.

La logística.

4.2 Les existències.

Tipus i funcions. L'estoc de seguretat.

Els costos de la gestió d'existències.

4.3 La valoració de les existències. Criteris de valoració.

4.4 La gestió de les existències.

5. La producció.

5.1 La funció de producció.

Objectius i condicionants.

La direcció de producció: eficiència i eficàcia.

La productivitat. Tipus de processos productius.

5.2 El pla de producció i la gestió de la producció.

El pla de producció. Mètodes i tècniques de planificació de la producció.

5.3 La tecnologia.

Formes d'adquisició de tecnologia.

La recerca i el desenvolupament de nous productes (R+D).

El canvi tecnològic.

5.4 La qualitat com a objectiu de la producció.

5.5 Producció i medi ambient.

6. Els costos de producció.

6.1 El procés de producció.

La funció de producció: factors fixos i variables.

Productivitat dels factors i rendibilitat.

6.2 Els costos de producció.

Concepte i classificació.

6.3 Sistemes d'assignació de costos: *Full Costing* i *Direct Costing*.

6.4 La decisió de produir o no produir. El punt mort o llindar de rendibilitat.

7. La funció comercial.

7.1 El subsistema comercial.

Objectius.

Relacions amb altres subsistemes o funcions.

7.2 La relació mercat-empresa.

Tipus de mercats.

Mercat potencial i quota de mercat.

7.3 La segmentació de mercats.

7.4 El concepte de màrqueting i les variables del màrqueting total.

El producte. Tipus. Atributs. La marca. El cicle de vida del producte.

El preu. Sistemes de fixació de preus. Estratègies de preus.

La promoció o comunicació: estratègies de comunicació. La publicitat: els mitjans.

La distribució. Política de distribució. Els canals de distribució.

L'impacte de les noves tecnologies de la comunicació en la funció comercial: el comerç electrònic, la comunicació a Internet.

Segon curs

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. La informació econòmica i financera en l'empresa.

1.1 La comptabilitat com a font d'informació sobre el patrimoni i la gestió empresarial.

El patrimoni. Concepte. Masses patrimonials.

La normalització comptable: el Pla General Comptable. Comptes de gestió i comptes de balanç.

1.2 El mètode comptable de la "partida doble".

El registre del fet comptable.

El cicle comptable.

- 1.3 Els comptes anuals: el balanç, el compte de pèrdues i guanys i la memòria.
2. L'anàlisi econòmicofinancera de l'empresa.
- 2.1 La importància de l'anàlisi dels estats comptables.
- 2.2 Anàlisi d'estats comptables: variacions absolutes i relatives.
- 2.3 L'anàlisi econòmicofinancera mitjançant les ràtios.
3. La inversió en l'empresa.
- 3.1 La funció d'inversió.
- 3.2 Classificació de les inversions.
- 3.3 Els mètodes de selecció d'inversions.
- Mètodes estàtics.
- Mètodes dinàmics.
4. La funció financera de l'empresa.
- 4.1 Les fonts de finançament.
- 4.2 Les classes de finançament i el seu cost. El finançament propi.
- El finançament alié.
- 4.3 Els cicles de l'empresa.
- El període mitjà de maduració de l'empresa.
- El fons de maniobra necessari o capital mínim.
5. El projecte empresarial.
- 5.1 L'aparició de nous negocis.
- En relació amb el medi ambient.
- En relació amb les noves tecnologies.
- 5.2 El pla d'empresa.
- La idea, els promotors, els requisits previs.
- L'estudi de mercat i anàlisi DAFO.
- Determinació de la inversió necessària.
- La constitució formal de l'empresa.

Objectius terminals

1. Descriure l'empresa com una organització que ha estat creada per assolir unes finalitats concretes, identificar els factors més destacats de l'entorn (mercat, clientela, proveïdors, conjuntura econòmica, institucions, marc legal, canvis tecnològics) i analitzar la influència que tots i cadascun d'ells exerceixen en el seu funcionament.
2. Analitzar l'empresa com un conjunt d'àrees d'activitat interrelacionades i identificar les repercussions que les decisions preses en un àrea provoquen en les altres.
3. Descriure el procés de presa de decisions en la determinació de la localització d'una empresa, i classificar els diferents tipus d'empresa en funció de la seva dimensió, de la forma jurídica, del sector econòmic on realitza la seva activitat i de la propietat del capital social.
4. Aplicar i executar el procés de presa de decisions en simulacions senzilles i en l'àmbit de les diferents àrees funcionals de l'empresa.
5. Identificar, en casos concrets d'empreses, la seva estructura organitzativa i representar-la gràficament.
6. Aplicar la tècnica comptable de la partida doble a les operacions més habituals d'una empresa comercial utilitzant comptes normalitzats del PGC.
7. Elaborar i analitzar balanços i comptes de pèrdues i guanys, de manera que permeti, per a casos senzills, conèixer i interpretar l'estat econòmic i financer de l'empresa, valorant la informació que proporciona la comptabilitat.
8. Descriure la logística com a sistema d'organització i control del flux de materials que inclou i interrelaciona les activitats de proveïment, emmagatzemament i producció.

9. Determinar els costos d'emmagatzemament que l'empresa ha de suportar i analitzar la problemàtica derivada de la gestió de magatzems.

10. Determinar, mitjançant casos senzills, la comanda òptima i l'estoc de seguretat, i valorar la seva importància en la gestió dels magatzems.

11. Descriure l'activitat productiva de l'empresa com un subsistema empresarial, amb entrades (factors productius) i sortides (producte) relacionades entre si mitjançant la funció de producció.

12. Determinar, per a casos senzills, la quantitat a produir d'un producte considerant la capacitat productiva de l'empresa i la seva política d'estocs.

13. Calcular i classificar els principals tipus de costos, i diferenciar entre despesa, cost i cost d'oportunitat.

14. Determinar, per a casos senzills, i per a empreses concretes, el seu mercat, el mercat potencial, la quota de mercat, la demanda total i la demanda d'empresa.

15. Descriure l'activitat comercial de l'empresa, les funcions i els objectius del departament comercial i la seva relació amb l'activitat productiva i/o de proveïment.

16. Calcular el preu de venda d'un producte o servei (considerant el seu cost, el preu fixat per la competència i la sensibilitat dels consumidors a les variacions del preu), el marge comercial, la rendibilitat d'un producte i el punt mort o llindar de rendibilitat d'una empresa, i interpretar-ne els resultats.

17. Assenyalar les característiques dels diferents mètodes de comunicació o promoció de l'empresa.

18. Assenyalar les característiques principals dels diferents canals de distribució a disposició d'una empresa, i proposar el més convenient en funció de les característiques dels productes i de l'empresa.

19. Decidir la política de producte més convenient per a una empresa considerant les seves característiques.

20. Aplicar, en casos senzills, els criteris de selecció d'inversions del VAN i TIR, interpretant-ne els resultats i reflexionant sobre les diferències que provoquen aquests criteris en la selecció d'inversions.

21. Determinar, per a casos senzills, el capital mínim que necessita una empresa i analitzar la seva relació amb el període mitjà de maduració.

22. Descriure i classificar les fonts de finançament i les inversions d'una empresa, i establir la correspondència entre inversions i finançaments.

23. Identificar les característiques que ha de presentar una gestió eficient dels recursos humans de l'empresa i els objectius prioritaris en aquest àmbit de gestió.

24. Dissenyar un petit projecte empresarial (establint els objectius i els criteris d'actuació), planificar-lo (temporitzant les etapes del treball i els mitjans necessaris) i portar a terme les tasques que s'han planificat.

25. Analitzar, en casos concrets d'empreses, la seva organització, l'estil de direcció, el tipus de clientela, el conjunt de proveïdors, l'estructura financera, i l'estructura econòmica, i els possibles conflictes entre els objectius d'aquestes àrees funcionals.

26. Manifestar iniciativa personal, capacitat organització i eficiència en els treballs i tasques realitzades individualment i col·lectivament aportant idees, prenent decisions i valorant el treball ben fet.

27. Mostrar una actitud crítica envers els principals problemes produïts per l'activitat productiva de l'empresa sobre el medi ambient i conèixer les solucions pràctiques més significatives per tractar-los, i també els seus efectes econòmics i socials.

28. Habituar-se a fer consultes via Internet, bibliogràfiques, documentals o personals per tal d'aclarir dubtes o solucionar problemes i trametre les respostes de manera intel·ligible usant un vocabulari tècnic adient.

29. Mostrar interès pels canvis que suposa en la dimensió i l'organització de l'empresa l'impacte de les noves tecnologies de comunicació i la globalització de l'economia.

ECONOMIA

Introducció

La diversitat de situacions i problemes econòmics que ha d'afrontar qualsevol persona al llarg de la seva vida ha esdevingut, en les societats occidentals, cada vegada més complexa. L'individu ha de prendre multitud de decisions en l'exercici de diversos rols com a consumidor, treballador, empresari, inversor o estalviador, i moltes d'aquestes decisions són d'una gran transcendència per a la seva vida personal i familiar.

A més d'aquesta dimensió personal, els problemes econòmics tenen també una clara dimensió social. La inflació, l'atur o el dèficit públic són temes de debat en la societat actual i objecte de propostes per part dels diferents grups socials i polítics. Aquestes propostes, en una societat democràticament avançada, demanen dels ciutadans una valoració raonada i sovint un posicionament davant dels diferents alternatives.

Les consideracions anteriors justifiquen la necessitat d'una formació econòmica bàsica per a tothom. Una formació que ajudi a fer front, amb coneixement i responsabilitat, a la gran diversitat de situacions que afecten la vida de les persones com a éssers individuals i com a membres d'una col·lectivitat.

Però a més de les raons esmentades, raons de caràcter propèdèutic justifiquen també la presència d'aquesta matèria al batxillerat. L'estudi de l'economia contribueix a preparar i a orientar per a un ampli ventall d'estudis superiors, estudis que constitueixen un dels grups amb més demanda dins dels conjunts dels estudis superiors.

Una de les primeres qüestions que es planteja, a l'hora de definir el currículum d'economia, és la de quina és l'economia que s'ha d'ensenyar. És a dir, quina selecció de continguts ha de constituir el cos d'aquesta matèria i quins són els objectius que hauria d'assolir l'alumnat en acabar l'etapa.

L'enfocament adoptat té per finalitat la consecució de dos objectius bàsics: proporcionar una visió global del funcionament del sistema econòmic, i iniciar l'alumnat en el raonament econòmic.

nient per a una empresa considerant les seves característiques.

20. Aplicar, en casos senzills, els criteris de selecció d'inversions del VAN i TIR, interpretant-ne els resultats i reflexionant sobre les diferències que provoquen aquests criteris en la selecció d'inversions.

21. Determinar, per a casos senzills, el capital mínim que necessita una empresa i analitzar la seva relació amb el període mitjà de maduració.

22. Descriure i classificar les fonts de finançament i les inversions d'una empresa, establint la correspondència entre inversions i finançaments.

23. Identificar les característiques que ha de presentar una gestió eficient dels recursos humans de l'empresa i els objectius prioritaris en aquest àmbit de gestió.

24. Dissenyar un petit projecte empresarial (establint els objectius i els criteris d'actuació), planificar-lo (temporitzant les etapes del treball i els mitjans necessaris) i portar a terme les tasques que s'han planificat.

25. Analitzar, en casos concrets d'empreses, la seva organització, l'estil de direcció, el tipus de clientela, el conjunt de proveïdors, l'estructura financera, i l'estructura econòmica, i els possibles conflictes entre els objectius d'aquestes àrees funcionals.

26. Manifestar iniciativa personal, capacitat d'organització i eficiència en els treballs i tasques realitzades individualment i col·lectivament aportant idees, prenent decisions i valorant el treball ben fet.

27. Mostrar una actitud crítica envers els principals problemes produïts per l'activitat productiva de l'empresa sobre el medi ambient i conèixer les solucions pràctiques més significatives per tractar-los, i també els seus efectes econòmics i socials.

28. Habituar-se a fer consultes bibliogràfiques, documentals o personals per tal d'aclarir dubtes o solucionar problemes i trametre les respostes de manera intel·ligible usant un vocabulari tècnic adient.

Orientacions didàctiques

Per a l'ensenyament-aprenentatge

La finalitat d'aquestes orientacions és donar pautes sobre les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació i sobre els diferents mètodes didàctics que en cada cas és més convenient aplicar.

El paper del professor/a és fonamental en l'intent d'aconseguir les condicions bàsiques d'un aprenentatge significatiu que considera, en resum, els aspectes següents.

El primer fa referència a la necessitat de partir, sempre, dels coneixements previs que mostra l'alumne/a sobre cada aspecte de la matèria. És recomanable incorporar-ne de nous, modificant i ampliant de forma lògica i equilibrada els seus esquemes de coneixement. En conseqüència, és necessari avaluar-los inicialment per conèixer el punt de partida. Aquesta avaluació pot consistir en la realització d'un petit qüestionari comentat i debatut per tot el grup. En general, els continguts d'Economia i organització d'empresa han estat poc treballats en l'etapa anterior, i en el moment de realitzar l'avaluació inicial es posarà de manifest que els coneixements previs sobre molts dels aspectes del funcionament de l'empresa vénen donats, en gran part, per les experiències laborals dels seus pares. Ràpidament, el professor/a estarà en condicions de conèixer el punt de partida dels alumnes.

El segon aspecte fa referència a considerar sempre l'estadi evolutiu dels alumnes i el seu grau de maduresa.

El tercer aspecte considera la necessitat d'activar l'efecte que motiva de la matèria —amb tipus d'activitats properes a la realitat i versemblants per a l'alumne/a— i del professor/a com a persona que fa sentir interès per la matèria i que l'organitza de forma coherent. La motivació és una sensació que nota l'alumnat i el professor/a ha de trobar la clau que l'activi.

Finalment, constatar que quan l'aprenentatge es fa de forma significativa s'està facilitant que l'alumne/a esdevingui una persona autònoma i amb capacitat per transferir tots els seus coneixements a qualsevol situació. D'aquesta forma, està en condicions d'identificar els problemes i de proposar les solucions més adequades. Contràriament, l'alumne/a aprèn de forma mecànica i repetitiva.

El perfil de l'alumne/a i les activitats d'ensenyament-aprenentatge

Cal reflexionar sobre algunes qüestions a l'hora de dissenyar les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, com per exemple quines són les grans finalitats d'aquesta matèria del Batxillerat i quin perfil es pretén aconseguir de l'alumnat en finalitzar-lo.

Anteriorment ja s'han explicat les grans finalitats: conèixer globalment l'empresa (com s'orga-

nitza i com es gestiona) i ajudar l'alumne/a en el seu procés de desenvolupament personal.

Per tant, s'està pensant en un alumne/a que en finalitzar el Batxillerat esdevingui una persona autònoma i amb iniciativa, que es pugui enfrontar a noves situacions en què haurà d'intervenir, analitzar, decidir, modificar, etc., i sobretot conscient del paper que l'empresa desenvolupa en la societat.

Per aconseguir aquest perfil d'alumne/a, les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de potenciar tots aquests aspectes i han de ser: *intencionades*, darrera de l'activitat, hi apareix la finalitat educativa, cap activitat està realitzada per casualitat; *flexibles*, petites modificacions permetran adaptar-les a la diversitat d'alumnes; *variades*, de forma que considerin diferents aspectes: de planificació, d'interpretació i anàlisi, de connexió amb l'entorn, de síntesi, etc.; *globals*, en general, una activitat d'aprenentatge ha de treballar simultàniament diversos objectius; *imaginatives*, i que *reflecteixin els processos de treball* que realment s'apliquen en les empreses, de forma que a partir de situacions properes a l'alumnat i mitjançant diferents metodologies, entre les quals cal destacar les referents a simulació, anàlisi i resolució de casos, s'exerciti l'anàlisi del cas, l'elecció del conjunt d'alternatives i la presa de decisions.

Convé no oblidar que les estratègies metodològiques utilitzades en les diferents activitats d'ensenyament-aprenentatge són, en si mateixes, elements d'aprenentatge. L'alumne/a aprèn tot el que el professor/a ensenya, el contingut, però també el mètode emprat. En conseqüència, l'opció metodològica ha de ser la més variada possible, ja que d'aquesta manera s'està proporcionant a l'alumnat més eines per enfrontar-se a una realitat complexa i variada.

A continuació es donen exemples d'algunes activitats d'ensenyament-aprenentatge que es poden realitzar utilitzant diferents estratègies metodològiques:

La *pluja d'idees* es caracteritza per l'exposició lliure i informal d'idees sobre un determinat tema o problemàtica plantejat als membres del grup. És una activitat molt indicada per crear un clima informal, per desenvolupar la imaginació i ajudar a adquirir un comportament autònom. Convé utilitzar aquest tipus d'activitats en començar a tractar aspectes nous amb finalitats diverses: conèixer el punt de partida dels alumnes i potenciar l'aspecte que motiva de la matèria.

L'activitat *Phillips 66* és molt indicada per potenciar la participació dels membres d'un grup en el procés de presa de decisions col·lectiu, situació

força habitual en l'empresa. Es formen grups de sis persones que durant sis minuts discuteixen un tema i han d'arribar a una proposta de solució/conclusió. Un dels membres del grup actua de portaveu, i a partir dels informes dels diferents grups s'extreuen les conclusions del grup-classe. Aquest tipus d'activitats resulten de molta utilitat en situacions on l'objectiu principal sigui el coneixement del propi grup per permetre una presa de decisions col·lectiva.

El *mètode del cas* és molt utilitzat en l'estudi de temes relacionats amb l'empresa. Consisteix a presentar una situació que requereix una anàlisi, una decisió. En general, es pot estructurar de la forma següent: una primera part d'explicació del cas, per part del professor/a, on es destaquen els processos i les relacions, però no les opinions; una segona part d'anàlisi del cas: primer individualment i després en grup, per ajudar a una major objectivitat i comprensió dels diferents punts de vista; una tercera part de discussió del cas considerant tots els aspectes, valorant les possibles alternatives i defensant públicament la decisió presa.

Aquest mètode facilita treballar la major part dels procediments derivats dels processos de direcció i de presa de decisions.

En els casos utilitzats per aplicar el procés de direcció, s'hauria de destacar cadascuna de les etapes: l'establiment dels objectius a assolir, l'aplicació dels mitjans disponibles, la planificació, l'organització, la gestió i el control de gestió. De la mateixa manera, convindria destacar que el procés de direcció està contínuament inundat d'una multitud de processos de presa de decisions. Per dirigir, constantment es prenen decisions. Procés de direcció i procés de presa de decisions difícilment es poden separar en el món empresarial: dirigim prenent decisions, prenem decisions per dirigir.

En relació amb el procés de presa de decisions, l'anàlisi i la determinació de l'àmbit de la decisió, la identificació del conjunt d'alternatives i la seva valoració, i l'elecció de l'alternativa —la decisió—, formen el nucli del procediment que convé exercitar. De la mateixa manera, cal també plantejar situacions en què sigui necessari, ja no decidir, sinó avaluar la decisió presa per una altra persona.

Aquest recurs didàctic pot donar molt joc si està ben plantejat. Es pot utilitzar en qualsevol tipus de situació empresarial, amb diferents graus de dificultat i diferents agrupaments d'alumnes, ara individual, ara en petit grup. Per exemple: en processos de decisió del pla de producció d'una empresa; en activitats de valoració de la publicitat que realitza una empresa, de la conveniència del mitjà

utilitzat, del pressupost destinat en relació amb l'increment de les vendes; en casos de discussió sobre la necessitat de canviar la imatge de l'empresa o la seva política de preus; per analitzar la política d'estocs; per dissenyar un perfil determinat amb referència a un lloc de treball a cobrir en l'empresa; en casos de discussió sobre l'impacte ambiental que una activitat productiva o comercial provoca, etc.

Anteriorment, ja s'ha indicat la conveniència d'utilitzar la redacció d'informes paral·lelament a l'anàlisi i resolució de casos. La selecció del contingut, la forma d'argumentar, l'elaboració de la proposta de resolució del cas i la seva materialització en un document escrit, posa en marxa tot un seguit de procediments aplicatius de tractament i transmissió d'informació molt valuosos.

En les *situacions de rol*, l'alumne/a ha d'actuar adoptant un paper determinat. Aquest tipus d'activitats estan especialment indicades per formar conductes en situacions properes a la realitat. En aquest sentit, és especialment adequat per treballar continguts d'actituds relatius a la iniciativa i a l'autonomia personal i a l'impacte mediambiental derivat de l'activitat de les empreses. Per exemple, plantejar la possibilitat que cada alumne/a seleccioni el paper que vol representar en l'empresa. A partir d'aquí, es poden generar una sèrie d'activitats que obliguin l'alumne/a a actuar d'acord amb el paper triat. Les seves decisions tindran conseqüències positives o negatives i haurà d'ajustar continuament la seva actuació en l'empresa.

Les *simulacions* són models propers a la realitat que permeten a l'alumne/a d'actuar en determinades situacions i seguint determinades regles de joc. Habitualment, aquestes simulacions es fan mitjançant programes informàtics dissenyats especialment per a aquesta finalitat, com per exemple programes de gestió d'existències, de facturació, de comptabilitat, d'anàlisi d'inversions petrolieres, de gestió integral d'una empresa (INTOP).

El *mètode de projectes* consisteix a proposar a l'alumne/a la realització d'un treball global de forma que sigui necessari integrar tots els coneixements treballats en la matèria. Es proposa realitzar-lo durant el tercer trimestre del segon curs de Batxillerat, si es considera convenient, com a projecte final. L'estudi del mercat de l'automòbil, la creació d'un projecte d'empresa d'esports d'aventura, el llançament d'un nou producte o d'un servei, o l'organització d'un concert de música rock per a la festa de final de curs dels instituts. A tall d'exemple, es passa a detallar un dels projectes anteriors.

Organització d'un concert de rock: el projecte consistirà a dissenyar, realitzar i avaluar econòmicament un concert de rock.

Així, en una primera fase de disseny caldrà: cercar el grup de rock i l'espai per realitzar-lo; decidir el dia i l'hora del concert; contractar-los, si convé econòmicament; realitzar el càlcul previsional d'ingressos i despeses; determinar el preu de venda de les entrades i l'entrada mínima necessària per cobrir despeses; cercar subvencions de les diferents institucions locals o autonòmiques; realitzar els tràmits per obtenir els permisos necessaris; estudiar els mitjans de publicitat més adequats en relació amb el seu abast i amb el cost; estudiar formes per obtenir ingressos indirectes mitjançant la venda de samarretes, pins, gorres; organitzar el servei de venda d'entrades, el servei d'ordre, el servei de venda de records del concert i el servei de bar.

En una segona fase es farà el concert, i en una tercera fase s'avaluarà organitzativament i econòmicament el concert. Es compararan les dades previsionals amb les dades reals i es procedirà a l'estudi detallat de les possibles desviacions.

Cal destacar la importància que té el fet que totes les operacions realitzades en un projecte determinat siguin reals, així com els documents utilitzats.

Els recursos informàtics

Avui en dia no es discuteix el paper que les diferents eines informàtiques tenen en la vida quotidiana. L'ordinador s'ha convertit en un instrument indispensable i d'utilització variada tant a nivell particular com a nivell empresarial.

A continuació es comentaran alguns aspectes en relació amb la utilització de diferents eines informàtiques en el desenvolupament d'aquesta matèria.

El primer es refereix a la informàtica com a *eina de gestió*. Així, són a l'abast de tothom els programes informàtics per realitzar facturacions, operacions comptables, gestionar magatzems, analitzar i seleccionar inversions.

El segon considera l'aspecte de la informàtica com a *eina de recerca d'informació*. L'accés a la informació a través de bases de dades disponibles en CD, en anuaris econòmics amb suport magnètic, a més d'altres ja tradicionals, permeten accedir ràpidament a un elevat nombre de dades.

El tercer aspecte fa referència a la informàtica com a *eina de tractament i transmissió de la informació*. Anteriorment, ja s'ha comentat la necessitat de considerar en les classes d'Economia i

organització d'empresa els processos de treball que realment s'utilitzen en les empreses. En aquest sentit, els informes escrits referents a temes molt concrets constitueixen una de les eines que l'empresa utilitza per transmetre informació escrita en el procés de presa de decisions. El full de càlcul, les bases de dades i els gràfics ofereixen un elevat nombre d'opcions en el tractament i posterior transmissió de la informació. Però també el tractament de textos convenientment connectat a bases de dades, gràfics i/o fulls de càlcul esdevé un element bàsic i global en la transmissió de la informació en l'empresa mitjançant la redacció d'informes.

El seguiment d'empreses i empresaris

El món empresarial acostuma a ser notícia en els mitjans de comunicació i és convenient considerar la seva utilització en les classes. Les informacions econòmiques dels diaris d'informació general, bé en pàgines econòmiques, bé en els suplementos de negocis; els anuncis oficials de convocatòria de juntes d'accionistes, d'acords d'ampliació de capital, de fusió amb d'altres societats, de liquidació, etc.; les informacions de diaris i revistes especialitzades en informacions econòmiques; les de revistes especialitzades en determinades àrees funcionals de l'empresa, com per exemple l'àrea de màrqueting: *Investigación y Marketing*, *MK*, *Markerama*; o bé, les informacions de diversos anuals d'informació general o econòmica exclusivament.

La utilització de tota aquesta informació genera en l'alumnat una sensació de connexió amb la realitat i de coneixement de qui és qui en el món empresarial, per bé que en molts casos sigui com a conseqüència del descobriment de determinats fets de caràcter escandalós. Aquesta sensació d'estar analitzant i tractant temes reals ajudarà a generar un major grau de motivació en relació amb la matèria.

En aquest sentit, es considera interessant proposar als alumnes la realització d'un recull, en un principi exhaustiu i prou indiscriminat, d'informacions relatives a empreses i empresaris.

A continuació es passarà a l'anàlisi i classificació per temes. En finalitzar aquesta tasca s'estarà en possessió d'un arxiu prou important i global dels tipus d'informacions que la premsa escrita publica en relació amb l'empresa.

Per a l'avaluació

L'avaluació s'ha d'entendre com un procés en què el professor/a analitza, per després emetre un judici, els canvis que es produeixen en les capaci-

tats dels alumnes i revisa contínuament la seva actuació a l'aula. Per tant, l'avaluació considera dues finalitats bàsiques: constituir un ajut pedagògic per al professor/a i determinar en quin grau s'han assolit els objectius programats.

Considerant la primera finalitat, avaluar l'alumnat implica assignar un valor determinat a tot allò que ha assimilat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge en relació amb els objectius que s'havien dissenyat per aquest període —avaluació sumativa—. No es pot reduir, només, a la realització d'un conjunt de proves en determinats moments. En aquest sentit, l'avaluació és un procés que s'ha de desenvolupar de forma contínua i personalitzada. Es continua perquè subministra informació sobre tot el procés d'aprenentatge de l'alumne/a i la seva evolució. És personalitzada en la mesura que es refereix a l'alumne/a i al seu procés d'aprenentatge particular, aportant informació sobre les seves capacitats i possibilitats.

Considerant la segona finalitat, constituir un ajut pedagògic per al professor/a, el procés d'avaluació ha de determinar: què avaluar, quins aspectes; com avaluar, determinant els instruments de mesura, i quan avaluar, a l'inici, durant o al final del procés. Aquestes tres fases del procés d'avaluació: avaluació inicial, formativa i sumativa, han de permetre seguir el procés d'ensenyament-aprenentatge de cada alumne/a i han de proporcionar informació al professor/a per modificar la seva estratègia didàctica.

En aquest sentit, cal fer diverses consideracions:

- L'objecte de l'avaluació no són els continguts del crèdit, sinó els objectius didàctics. Per tant, a l'hora d'elaborar activitats d'avaluació cal tenir molt present aquests objectius. Els continguts són mitjans per assolir els objectius, les finalitats previstes.

- Els objectius dissenyats han de ser realment avaluables. És convenient que, quan es programi es fixin uns objectius prou clars, concrets i que derivin en conductes observables. D'aquesta manera, es garanteix la possibilitat d'una correcta avaluació.

- Les activitats d'avaluació convé dissenyar-les en el moment que es programen i es dissenyen també les activitats d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera, s'està en condicions de garantir la necessària correspondència entre objectius a avaluar i activitats d'avaluació.

- En començar a treballar un crèdit o una unitat didàctica, és molt important donar a conèixer, per escrit, i comentar amb els alumnes tota la programació, des de les finalitats que es prete-

nen aconseguir —objectius—, fins a les activitats d'ensenyament-aprenentatge —com s'aconseguirà—, i activitats d'avaluació —com es comprovarà l'assoliment—.

- És convenient que les activitats d'avaluació dissenyades siguin prou variades, de manera que la informació que s'obtingui dels alumnes sigui també diversa i variada.

Per garantir una bona programació és necessari, en un primer moment, indagar sobre els coneixements previs que té l'alumne/a de cada un dels temes per poder establir, més endavant, fins on i de quina manera l'alumne/a ha progressat. En un segon punt, ha de permetre ajustar l'acció pedagògica dels professors/es a la resposta educativa dels alumnes, de forma que permeti millorar contínuament el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ha de potenciar la intervenció del professor/a en qualsevol moment del procés. Finalment, caldrà emetre un judici sobre el grau d'assoliment dels objectius fixats.

Així, l'avaluació inicial cal realitzar-la al començament de cada crèdit, de cada unitat didàctica i abans de dissenyar les corresponents activitats d'ensenyament-aprenentatge.

Els continguts de l'Economia i organització d'empresa han estat poc tractats en l'etapa de l'Educació secundària obligatòria; per tant, les activitats d'avaluació inicial poden consistir a respondre preguntes orals formulades pel professor/a a classe, petits qüestionaris escrits plantejant situacions, casos reals que es produeixen en l'empresa demanant opinions sobre què s'ha de fer per canviar la situació, que considerin continguts de conceptes però també de procediments i d'actituds. En general, les activitats d'avaluació inicial no han de ser massa costoses en temps.

Fóra convenient que la informació que s'obté de l'avaluació inicial es redactés en forma de petit informe molt esquemàtic per a cada alumne/a i se li comenti en una entrevista personal, de forma que permeti acordar i concretar el punt de partida de cadascú. També es proposa intercanviar opinions amb l'alumne/a sobre els objectius didàctics que pot assolir en finalitzar el crèdit. D'aquesta manera, l'alumne/a és un element conscient i actiu en el seu procés d'aprenentatge, ja que coneix d'on parteix i coneix on ha d'arribar.

L'avaluació formativa realitzada durant el procés permetrà seguir atentament el desenvolupament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. En aquesta fase predomina l'aspecte de retroacció, d'ajut pedagògic de l'avaluació.

És convenient recopilar informació significativa

i de forma contínua sobre les dificultats i/o progressos d'alumnes amb dues finalitats. En primer lloc, per tal d'analitzar i decidir canvis en l'estratègia o en les mateixes activitats, i en segon lloc, per poder emetre un judici en finalitzar el procés d'avaluació.

Aquest procés de recollida d'informació cal realitzar-lo atenent a la diferent tipologia dels continguts. Per exemple, s'ha de realitzar una prova objectiva si la finalitat és avaluar només els conceptes. És recomanable col·locar al començament de la prova les preguntes considerades de menys dificultat. D'aquesta manera, els alumnes s'animaran i continuaran amb més interès el seu desenvolupament. Les proves de respostes obertes permeten avaluar conceptes i procediments lingüístics; per tant, són recomanables quan es pensi avaluar l'expressió escrita, l'ús de determinat vocabulari, l'argumentació, la qualitat d'una explicació, etc.

L'avaluació de procediments i de valors, normes i actituds s'ha de realitzar mitjançant escales d'observació, ja que, d'altra banda, la verbalització d'un procediment no indica el seu domini i les actituds per valorar-les cal observar-les.

Així, si s'ha d'avaluar l'actitud d'iniciativa, la pauta d'observació corresponent ha de preveure tot un conjunt de conductes observables en diferents situacions. Per exemple, si es considera de menys a més grau d'iniciativa, la pauta d'observació pot considerar els aspectes següents:

- Davant d'una situació desconeguda que cal resoldre l'alumne/a:
 - Mostra inhibició i no hi participa.
 - Demana contínuament el parer del professor/a.
 - Demana el parer als seus companys i companyes.
 - Dóna alguna solució encara que no és correcta.
 - Proposa alguna solució en la direcció del problema.
 - Proposa diverses solucions, totes encaminades a la resolució del problema.

L'escala d'observació que es proposa utilitzar: *sempre, usualment, de vegades, alguna vegada, mai.*

A continuació, es proposen diversos tipus d'instruments per a l'avaluació.

- L'observació directa de les tasques de l'alumne/a a l'aula. És convenient registrar, de manera habitual, aquesta informació en els aspectes següents de: iniciativa personal, organització del treball, presa de decisions, etc.

- L'observació del procés de realització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, mètode, planificació, reflexió.
- La realització de treballs parcials sobre l'empresa.
- La realització de debats amb un alumne/aponent i un altre de moderador.
- L'estudi i l'anàlisi de casos.
- La realització d'exercicis de càlcul amb la reflexió i interpretació del resultat.

Una vegada acabat el crèdit, s'ha d'avaluar en quin grau s'han assolit els objectius didàctics del crèdit; per tant, caldrà realitzar l'avaluació sumativa.

Moltes de les activitats d'aprenentatge proposades ho són també d'avaluació. Per exemple, les activitats d'elaboració de treballs sobre l'empresa, l'estudi de casos i situacions de l'empresa on els alumnes hauran d'actuar i prendre decisions en funció del seu paper, etc., constitueixen activitats d'avaluació, ja que pel seu caràcter integrador donen prou informació per avaluar fins on l'alumne/a ha assolit els objectius fixats, i a la vegada asseguren que l'avaluació consideri els tres nuclis de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.

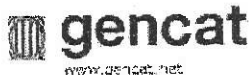
Anteriorment ja s'ha comentat en aquestes orientacions la necessitat que l'opció metodològica sigui la més variada possible, amb la finalitat de proporcionar a l'alumne/a més eines per enfrontar-se a una realitat complexa i variada. Aplicant el mateix criteri, és recomanable que les activitats d'avaluació siguin prou variades i considerin aquells aspectes més globals de l'ensenyament.

Quant a l'autoavaluació de l'alumne/a, cal destacar la importància que aquest aspecte té en la seva formació integral. Anteriorment ja s'ha esmentat la necessitat de donar a conèixer a l'alumne/a l'informe de l'avaluació inicial i la conveniència de proposar-hi conjuntament els objectius a assolir. Aquest procediment permetrà que l'alumne/a esdevingui un element conscient, actiu i motivat pel seu procés d'aprenentatge. Ara bé, cal continuar al llarg del crèdit aquesta tasca de comunicació entre el professor/a i l'alumne/a, i cal revisar en cada entrevista els objectius que es van prefixar.

Igualment, cal demanar-li que avaluï ell mateix l'assoliment dels objectius proposats. Per exemple, en la realització de treballs sobre l'empresa, en l'estudi i anàlisi de casos empresarials és possible la realització d'autoavaluació mitjançant un qüestionari que reculli l'opinió de l'alumne/a sobre el grau d'assoliment de cadascun dels objectius que

es plantejaven en la realització del treball o en l'anàlisi del cas.

Per acabar, cal recordar, en primer lloc, que massa sovint el procés d'avaluació dels alumnes es basa en la detecció dels errors i poques vegades en el reconeixement dels progressos i la felicitació pública. I en segon lloc, recordar també el paper del professor/a com a element potenciador de la motivació que l'alumne/a pot sentir en el seu procés d'aprenentatge.



Web del Departament d'Educació i Universitats

mida text A A

www.gencat.net

castellano | english

contacte | mapa web | accessibilitat

Secretaria d'Universitats i Recerca

Universitats

Recerca

Serveis

Enllaços

inici > Universitats > Accés a la Universitat > PAU > Exàmens i informació de les matèries > Economia i organització

imprimir

Què vols estudiar i per què? | PAU | Formació Professional | Persones amb titulació universitària | Més grans de 25 anys | Estudiantat de fora de Catalunya | Preinscripció | Accés a altres universitats | Guia d'orientació | Publicacions en xarxa

Informació general | Calendari i horari | Matricula a les PAU | Exàmens i informació de les matèries | Preguntes més freqüents | Posa't a prova

PAU: estructura de l'exercici i criteris generals d'avaluació, Economia i organització d'empresa CURS 2005-2006.

- Estructura de l'exercici i criteris generals d'avaluació
- Informació addicional de la matèria

Estructura de l'exercici i criteris generals d'avaluació

La prova consta de dues parts:

1. La primera part (40% de la nota), és comuna i consisteix en un exercici numèric o de reflexió, en relació al qual es formulen tres o quatre qüestions que han de resoldre tots els alumnes de la prova.
2. La segona part (60% de la nota), presenta dues opcions (A i B) diferents per a que l'alumnat pugui triar-ne una. Cada opció conté diverses preguntes sobre matèries diferents a les incloses en la primera part de la prova, d'acord amb el document de concreció curricular. Aquestes preguntes poden contenir diferents subapartats.

En general es pretén avaluar el grau de coneixements de l'alumnat sobre la matèria, valorant la comprensió i el raonament fonamentat en relació a les qüestions plantejades, i no tant la precisió dels càlculs numèrics i les tècniques concretes que en tot cas ja exhaustirà un cop accedeixi als estudis universitaris.

Més concretament, en el cas dels exercicis numèrics, l'avaluació haurà de basar-se prioritàriament en els criteris següents:

- a. La qualitat i coherència del comentari sobre el resultat obtingut (argumentació, raonament i/o justificació emprats)
- b. La relació de les dades obtingudes amb altres elements/conceptes o amb altres dades/informacions
- c. La correcció formal de l'opinió personal de l'alumne
- d. La qualitat de l'expressió, l'ús correcte del vocabulari tècnic i/o específic, l'ús de definicions correctes i la correcció formal de l'escrit

Adicionalment, es valorarà, òbviament, l'aplicació correcta de les fórmules, l'encert en l'obtenció del resultat numèric concret i el procés de resolució emprat, emperò, tot això haurà de subordinar-se als quatre criteris anteriorment esmentats com a prioritàris.

Per al cas de les qüestions teòriques, els correctors hauran d'avaluar bàsicament:

- a. la definició i/o classificació correcta
- b. la interrelació de conceptes i la qualitat de l'argumentació i/o justificació emprades
- c. la utilització d'exemples i/o gràfiques per il·lustrar el concepte o la resposta
- d. l'establiment de supòsits, principalment quan la pregunta sigui susceptible de ser interpretada o resolta de maneres diferents
- e. la qualitat de l'expressió i l'ús correcte del vocabulari tècnic específic

Informació addicional de la matèria

La informació sobre la "CONCRECIÓ DELS OBJECTIUS I CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM PER A LES PAU" de la matèria d'Economia i organització d'empresa, es troba en format PDF en el document annex.

- Concrecions d'Economia i organització d'empresa (28 Kb)

Darrera actualització: 7 de novembre de 2005

imprimir

avis legal | contacte

enllaç extern

© 1995-2006 Generalitat de Catalunya

ECONOMIA I ORGANITZACIÓ D'EMPRESA**CONCRECIÓ DELS OBJECTIUS I CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM PER A LES PAU
CURS 2004-05****INTRODUCCIÓ**

L'objectiu d'aquest document és el de concretar el contingut que, d'acord amb el que s'estableix al DOG núm. 3674 del 10-7-2002, serà objecte d'avaluació en les proves P.A.U. d'accés a la Universitat.

La directriu que emmarca aquesta actuació és la necessitat de que l'alumne percebi clarament que l'empresa és una realitat bàsica i fonamental en el sistema econòmic i en el sistema d'organització social en el que en el futur s'integrarà, sigui com a treballador, sigui com empresari, i que, per això, ha de conèixer com s'organitza i com funciona la dimensió empresarial.

FINALITAT DE LA PROVA

La finalitat de la prova d'accés a la Universitat en la matèria d'Economia i Organització d'Empresa és la de constatar el grau de comprensió, i per tant la capacitat d'interpretació i d'utilització, per part de l'alumne, dels principals conceptes relacionats amb l'àmbit empresarial.

ESTRUCTURA DE LA PROVA

La següent taula desagrega els continguts inclosos a l'esmentat DOG, per al segon curs d'aquesta matèria, en tres blocs, especificant el pes relatiu aproximat que cadascun d'ells tindrà dins de la puntuació total de les proves.

BLOCS DE CONTINGUTS. 2n CURS	% SOBRE LA NOTA GLOBAL DE LA PROVA
1. La informació econòmica i financera en l'empresa 2. L'anàlisi econòmicofinancera de l'empresa	Aprox. 40 %
3. La inversió en l'empresa 4. La funció financera de l'empresa	Aprox. 40 %
5. El projecte empresarial	Aprox. 20 %

CONCRECIÓ DEL CURRÍCULUM

L'estructura programàtica dissenyada per a aquesta matèria en el DOG inclou cinc temes per al segon curs. Seguidament es concreten, per a cada tema, els continguts concrets avaluable a les PAU i es relacionen amb els objectius terminals de referència. Els procediments estan íntimament lligats als continguts i per això no es repeteixen. Cal precisar que la necessària labor de síntesi que suposa aquesta concreció esquivia alguns continguts que no s'inclouen per considerar que no s'ajusten a la finalitat o a les característiques genèriques d'aquesta prova, tot i que sigui obvi que són força importants per a la correcta impartició de la matèria.

TEMES (segons DOG)	CONTINGUTS CONCEPTUALS (DOG)	OBJECTIUS TERMINALS (DOG)	CONTINGUTS AVALUABLES
(1) La informació econòmica i financera en l'empresa	1.1; 1.2; 1.3	6 i 7	- La comptabilitat: concepte i objectius - El patrimoni empresarial: concepte, masses patrimonials d'actiu i de passiu - La partida doble. Concepte - El cicle comptable. Concepte i fases - El Pla General Comptable com a element normalitzador - Confecció dels comptes anuals. Classificació del Balanç de Situació en masses patrimonials (veure annex 3). - Distinció entre resultat d'explotació, resultat financer i resultat extraordinari (veure annex 4)
(2) L'anàlisi econòmicofinancera de l'empresa	2.1; 2.2; 2.3	7	- Finalitat de l'anàlisi econòmicofinancera de l'empresa - Concepte i càlcul de fons de maniobra, actiu circulant, passiu circulant, actiu fix i recursos permanents - Anàlisi financera: càlcul i interpretació de les ratios de disponibilitat, tresoreria (acid test), liquiditat, solvència (o garantia), endeutament i estructura del deute (veure annex 1) - Anàlisi econòmica: càlcul i interpretació de la rendibilitat econòmica, la rendibilitat financera, la rendibilitat de les vendes i l'efecte palanquejament (veure annex 2)
(3) La inversió en l'empresa	3.1; 3.2; 3.3	20 i 22	- La funció d'inversió. Concepte d'inversió - Classificació de les inversions - Mètodes de selecció d'inversions: diferenciació dels mètodes estàtics dels dinàmics - Càlcul i interpretació del període de recuperació (pay-back) - Càlcul i interpretació del VAN (Valor Actual Net) i interpretació de la TIR (Taxa Interna de Rendibilitat)
(4) La funció financera de l'empresa	4.1; 4.2; 4.3	21 i 22	- La funció financera - Fonts de finançament propi (capital, reserves, i amortitzacions) i aliè (préstecs, emprèstits, lising, pólissa de crèdit, crèdit comercial o de proveïdors, descompte d'efectes, facturatge i renting) - Càlcul genèric del cost del finançament - Concepte del període mitjà de maduració (amb l'especificació dels subperíodes que inclou), econòmic i financer. - Concepte de capital mínim o fons de maniobra necessari
(5) El projecte empresarial	5.1; 5.2	24, 27 i 29	- El pla d'empresa. Idea, promotors i requisits previs - L'estudi de mercat. Anàlisi DAFO. Estudi de la competència - Determinació de la inversió necessària i del pla de finançament - La constitució formal de l'empresa: formes jurídiques (empresa individual, Societat Limitada, Societat Anònima i les Cooperatives), responsabilitat i característiques.

ANNEX 1

RÀTIOS FINANCERES	
NOM	EXPRESSIÓ
DISPONIBILITAT	Disponible / Exigible C.T.
TRESORERIA (Acid test)	(Disponible+Realitzable) / Exigible C.T.
LIQUIDITAT	(Disponible+Realitzable+Existències) / Exigible C.T.
SOLVÈNCIA (o garantia)	Actiu / Passiu Exigible
ENDEUTAMENT	Passiu Exigible / Total Passiu
ESTRUCTURA DEL DEUTE	Exigible C.T. / Exigible Total .

ANNEX 2

INDICADORS DE LA RENDIBILITAT DE L'EMPRESA	
NOM	EXPRESSIÓ
RENDIBILITAT ECONÒMICA	Benefici abans d'interessos i impostos / Actiu
RENDIBILITAT FINANCERA	Benefici abans d'impostos / Fons Propis
RENDIBILITAT DE LES VENDES	Benefici abans d'interessos i impostos / Vendes

ANNEX 3

MASSES I ELEMENTS PATRIMONIALS (Abreujats)	
ACTIU	PASSIU
<u>IMMOBILITZAT:</u> - <u>Material:</u> ▪ Terrenys i béns naturals ▪ Construccions ▪ Instal·lacions tècniques ▪ Maquinària ▪ Mobiliari ▪ Equips per a processos d'informació ▪ Elements de transport - <u>Immaterial:</u> ▪ Fons de comerç ▪ Propietat industrial ▪ Aplicacions informàtiques - <u>Financer:</u> ▪ Inversions financeres permanents en capital ▪ Valors de renda fixa ▪ Crèdits a llarg termini ▪ Imposicions a llarg termini - <u>Amortització acumulada de l'immobilitzat:</u> ▪ A. Ac. de l'immobilitzat immaterial ▪ A. Ac. de l'immobilitzat material <u>EXISTÈNCIES:</u> ▪ Mercaderies ▪ Primeres matèries ▪ Productes en curs ▪ Productes acabats <u>REALITZABLE:</u> ▪ Clients ▪ Clients, efectes comercials per cobrar ▪ Deutors ▪ Deutors, efectes comercials per cobrar ▪ Hisenda Pública, deutora per diferents conceptes ▪ Organismes de la Seguretat Social, deutors <u>DISPONIBLE:</u> ▪ Bancs i institucions de crèdit ▪ Caixa	<u>NO EXIGIBLE:</u> ▪ Capital ▪ Capital social ▪ Reserves ▪ Pèrdues i guanys (benefici o pèrdua) <u>EXIGIBLE A LLARG:</u> ▪ Proveïdors d'immobilitzat a llarg termini ▪ Deutes a llarg termini amb entitats de crèdit ▪ Efectes comercials a pagar a llarg termini <u>EXIGIBLE A CURT:</u> ▪ Proveïdors ▪ Proveïdors, efectes comercials a pagar ▪ Creditors per prestació de serveis ▪ Creditors, efectes comercials a pagar ▪ Proveïdors d'immobilitzat a curt termini ▪ Deutes a curt termini amb entitats de crèdit ▪ Hisenda Pública, creditora per conceptes fiscals ▪ Organismes de la Seguretat Social, creditors

ANNEX 4

COMPTE DE PÈRDUES I GUANYES ABREUJAT	
A. INGRESSOS DE L'EXPLOTACIÓ	
a. Import net de la xifra de negocis	
b. Augment de les existències de productes acabats i en curs	
c. Altres ingressos d'explotació	
B. DESPESES DE L'EXPLOTACIÓ	
a. Consum d'explotació	
b. Despeses de personal	
c. Reducció d'existències de productes acabats i en curs	
d. Dotacions per a amortitzacions d'immobilitzat	
e. Altres despeses d'explotació	
RESULTAT D'EXPLOTACIÓ = A - B	
C. INGRESSOS FINANCERS	
D. DESPESES FINANCERES	
RESULTATS FINANCERS = C - D	
RESULTAT D'EXPLOTACIÓ + RESULTATS FINANCERS = RESULTATS DE LES ACTIVITATS ORDINÀRIES	
E. INGRESSOS EXTRAORDINARIS	
F. DESPESES EXTRAORDINÀRIES	
RESULTATS EXTRAORDINARIS = E - F	
RESULTATS DE LES ACTIVITATS ORDINÀRIES + RESULTATS EXTRAORDINARIS = RESULTAT ABANS IMPOSTOS	
RESULTAT ABANS IMPOSTOS - IMPOST DE SOCIETATS = RESULTAT DE L'EXERCICI	

Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària

Curs 2007-2008

11.7. Treballs o crèdits de síntesi

El treball de síntesi és format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que impliquen una feina interdisciplinària afavoridora de la integració de coneixements i del treball en equip, tant per part de l'alumnat com del professorat. Aquestes activitats estan concebudes per avaluar si s'han assolit, i fins a quin punt, els objectius establerts pel centre en la seva programació i, en particular, els objectius establerts en les diverses matèries curriculars. Durant el treball de síntesi l'alumnat haurà de demostrar prou capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.

L'equip de professors programarà un seguit d'activitats interdisciplinàries relacionades amb diferents matèries del currículum comú de l'alumnat. No és necessari que en cada treball de síntesi hi hagi activitats associades a cadascuna de les matèries. En canvi, és essencial que les diferents activitats siguin significatives per al tema que es treballa i que no constitueixin un seguit de propostes deslligades, sinó un tot coherent. Amb aquestes activitats es pretén provocar un seguit de situacions en què l'alumnat aplicarà, de manera pràctica, coneixements i habilitats adquirits durant un llarg període d'aprenentatge, a fi de trobar solucions als problemes plantejats.

En l'organització d'aquest treball s'ha de tenir en compte l'assignació d'un professor o professora de l'equip docent que tutoritzi cada dos o tres equips de quatre o cinc alumnes, el qual s'encarregarà de fer-ne el seguiment i l'orientació.

L'alumne/a ha de fer un treball de síntesi en cadascun dels cursos de l'etapa.

Es farà una avaluació integrada de l'assoliment dels objectius de les diferents activitats desenvolupades en el treball de síntesi, tant les de treball individual com les de treball en equip. El treball de síntesi admet diverses formes organitzatives: de forma intensiva, concentrant totes les activitats en un període que pot oscil·lar entre els tres i els cinc dies, o bé de forma extensiva. En aquest segon cas, es podrà dur a terme al llarg d'una part del curs o de tot el curs dins l'horari de les matèries.

Currículum optatiu LOE (1r i 3r curs)

En l'avaluació final de curs i a efectes de promoció, el conjunt de matèries optatives es considerarà com una única matèria.

12.7. Treball de recerca

El treball de recerca té caràcter individual. En els casos en què el treball que s'ha de fer prevegi alguna part de tipus experimental (treball de camp, laboratori o taller), aquesta investigació podrà fer-se en grups reduïts (entre dos i quatre alumnes). En aquests casos caldrà que el tutor assegurï, en fer el seguiment del treball, que cadascun dels membres del grup assoleix els diversos objectius plantejats, i fer una avaluació individual de cada alumne o alumna. En particular, el dossier del treball i la presentació que se'n faci han de ser individuals.

És convenient considerar en el treball de recerca les etapes o fases següents:

- elecció del tema i de la qüestió a investigar,
- plantejament de qüestions relacionades,
- planificació de la recerca,
- cerca d'informació,
- processament de la informació,
- síntesi de la investigació i explicació dels resultats,
- revisió de la feina feta,
- presentació de l'informe: redacció del treball i exposició oral.

Durant les diverses fases de realització del treball de recerca els alumnes seran assessorats i supervisats per un professor o professora: el tutor/a del treball de recerca. A més de l'orientació sobre les tècniques habituals emprades en qualsevol recerca, els tutors del treball han de vetllar perquè l'alumne/a faci les tasques amb regularitat, utilitzi adequadament les fonts d'informació, faci una correcta selecció de la informació i estructurï adequadament la presentació final. A tal fi es realitzaran entrevistes periòdiques per fer el seguiment de l'estat del treball i establir fites per a les pròximes trobades. El tutor del treball de recerca ha de ser present en totes les fases abans esmentades.

El treball de recerca del batxillerat té una assignació curricular de 2 crèdits. A l'hora d'assignar les hores totals de professorat per impartir el batxillerat es considera com una matèria més i se li assigna una ràtio de 20 alumnes. En conseqüència, el centre disposa de 70 hores lectives de professorat per cada 20 alumnes, o fracció de 20, que han de fer el treball de recerca. Cal tenir en compte que es tracta d'una matèria singular, en el sentit que es pot organitzar de maneres diferents en el centre. És a dir, es pot organitzar com una matèria optativa més del centre, amb una ràtio mitjana de 18-20 alumnes, a la qual el professorat dedica durant dos trimestres 3 hores lectives setmanals, o bé es poden distribuir els alumnes que fan el treball de recerca entre el professorat de manera que un professor que tutoritza 6 alumnes té una assignació d'1 hora lectiva setmanal al llarg de dos trimestres, o bé es poden adoptar altres formes organitzatives.

A més d'aquesta assignació d'hores lectives, per a l'atenció adequada als alumnes en el treball de recerca cal afegir-hi la disponibilitat horària general del professorat per a preparació de classes, correcció d'exercicis, etc.

Tindrà dret a l'exempció del treball de recerca l'alumnat que es trobi en alguna de les situacions següents:

- a. Haver cursat COU i haver-ne aprovat almenys una assignatura.
- b. Provenir d'una altra comunitat autònoma o d'un altre país i haver-se incorporat al nou centre a partir del segon trimestre del segon curs de batxillerat.

La sol·licitud haurà de presentar-se per escrit a la direcció del centre, la qual, un cop verificat el compliment d'alguna de les situacions esmentades, incorporarà l'exempció a l'expedient acadèmic i la comunicarà per escrit als pares o tutors.

TREBALL DE SÍNTESI

DOGC núm. 4915 - 29/06/2007

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Article 9

Treball de síntesi

9.1 El treball de síntesi està format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que s'han de fer en equip, concebudes per desenvolupar competències complexes i comprovar si s'ha aconseguit, i fins a quin punt, que l'alumnat sigui capaç de relacionar les competències bàsiques treballades en les diferents matèries per a l'aplicació i la resolució de qüestions i problemes relacionats amb la vida pràctica. Aquest treball ha d'integrar continguts de diverses matèries i admet diverses concrecions temporals.

9.2 Al llarg del treball, l'alumne o alumna ha de mostrar capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.

9.3 S'ha de fer un treball de síntesi en cadascun dels tres primers cursos de l'etapa. El treball de síntesi a efectes de qualificació tindrà la consideració d'una matèria optativa.

Article 10

Projecte de recerca

10.1 En el quart curs tot l'alumnat ha de realitzar un projecte de recerca en equip. Aquest projecte ha d'estar constituït per un conjunt d'activitats de descoberta i recerca realitzades per l'alumnat entorn d'un tema escollit i acotat, en part, per ell mateix, sota el guiatge del professorat.

10.2 Al llarg del projecte, l'alumne o alumna ha de mostrar capacitat d'autonomia i iniciativa en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.

10.3 El projecte de recerca tindrà la consideració d'una matèria optativa.

Annex 4

Assignacions horàries de les diferents matèries

Cursos de primer a tercer. Mitjana setmanal: 30 hores. El treball de síntesi, en cas que s'organitzi de forma extensiva, es durà a terme dins l'horari de les matèries.

Quart curs. Mitjana setmanal: 30 hores. Projecte de recerca: 1 hora.

TRABALL DE RECERCA

Al llarg del Batxillerat, els alumnes han de desenvolupar la seva capacitat de recerca i han de ser capaços d'exercir-la en les diferents matèries del currículum. Cal, doncs, que els procediments lligats a la recerca, tractament de la informació obtinguda i exposició de resultats, siguin presents i s'exercitin a les diferents matèries del Batxillerat. Tanmateix, per la importància que té el desenvolupament d'aquestes capacitats, i també pel seu interès didàctic, s'ha establert que en el currículum de l'alumnat aparegui la realització d'un treball de recerca, preferentment al darrer curs de Batxillerat.

El treball de recerca pot estar emmarcat dins d'una matèria o pot ser interdisciplinari. L'han de fer tots els alumnes de Batxillerat, preferentment durant el segon curs del cicle, o durant el tercer trimestre del primer curs. Equival a dos crèdits del currículum (70 hores) i representa el 10% de la qualificació final del Batxillerat. La seva durada depèn del calendari prèviament establert.

En la realització del treball de recerca, cada alumne/a comptarà amb un professor/a-tutor/a que l'orientarà i en farà el seguiment. Els professors/es tutors/es del treball de recerca s'haurien de responsabilitzar de tutorar un màxim de sis treballs simultàniament.

El treball de recerca al Batxillerat, per tant, és una exigència del currículum de l'alumnat, un terreny on aquest pot aplicar els seus aprenentatges, un mitjà per aprendre (fonamentalment per desenvolupar capacitats generals per a la investigació, el tractament de la informació, l'expressió i l'argumentació) i un recurs, a més, per a l'avaluació dels alumnes.

Està constituït per un conjunt d'activitats realitzades per l'alumnat, estructurades i orientades a la investigació, sobre un tema escollit i acotat, en part, per ell mateix. Això suposa, en molts casos, la realització d'activitats de camp (enquestes, experiments, muntatges, visites...) i no només d'activitats de recerca bibliogràfica. L'objectiu és que l'alumnat posi en marxa determinats procediments, i que ho faci en àmbits que poden ser diferents d'aquells on els va adquirir, tot aprofundint sobre algun tema que li interessi.

Independentment de la naturalesa de la investigació, podem enunciar alguns d'aquests procediments:

- Triar i acotar una àrea de recerca concreta.
- Analitzar l'àrea acotada i distingir els aspectes bàsics dels que són secundaris. Identificar problemes i formular preguntes.

- Plantejar l'objectiu o objectius que es persegueixen amb la recerca.
- Esquematzar el procés de treball de recerca, planificar les accions que caldrà prendre per assolir els objectius previstos.
- Cercar la informació adequada al tema triat en els seus diferents aspectes i processar-la.
- Proposar explicacions provisionals o hipòtesis resolutives, si escau, als problemes plantejats. Plantejar estratègies de resolució.
- Aplicar la metodologia i estratègia triada i recollir els resultats.
- Processar aquests resultats i contrastar-los amb la informació de què es disposava a l'inici.
- Arribar a conclusions i argumentar-les.
- Si l'estratègia de treball no ha funcionat i els resultats o les conclusions són minses respecte al que se n'esperava, ser capaç d'explicar per què i articular una estratègia més adient.
- Plasmar per escrit el treball realitzat i també exposar-lo oralment en públic, de manera ordenada i coherent.

L'organització del treball de recerca suposa prendre decisions en l'àmbit del centre, per part de la coordinació pedagògica, dels departaments didàctics i del professorat.

Organització del treball de recerca

Marc general:

- Calendari i horaris.
- Espais disponibles.
- Règim d'accés als recursos del centre i dels departaments.
- Ús de recursos aliens al centre.

Característiques generals dels treballs:

- Criteris generals —forma, estructura, extensió— dels treballs.
- Sistema d'elecció dels treballs.
- Criteris per al seguiment i orientació dels treballs.
- Condicions de la presentació escrita i oral dels treballs.

Avaluació:

- Qui hi intervé.
- Criteris d'avaluació.
- Calendari d'avaluació.

La coordinació pedagògica és responsable de:

- Establir, d'una manera consensuada amb el professorat del centre i els departaments didàctics, el marc general, les característiques i els criteris d'avaluació dels treballs de recerca.
- Informar els alumnes de les finalitats, les característiques i el calendari de realització dels treballs de recerca.
- Organitzar l'elecció i assignació de treballs de recerca, tant per part dels alumnes com per part del professorat que haurà de tutorar-los i avaluar-los.
- Organitzar els processos de seguiment i avaluació d'aquests treballs.
- Decidir el nombre màxim de treballs que podrien assignar-se a cada professor/a.
- Establir els mecanismes perquè els professors/es-tutors/es es coordinin entre ells i amb el coordinador/a pedagògic.
- Definir les condicions d'ús dels recursos del centre.

Els departaments didàctics són responsables de:

- Concretar el tipus i les característiques dels treballs que es poden tutorar des de cada departament.
- Facilitar la tria de treballs per part dels alumnes, tot orientant-los sobre els objectius que poden assolir, el tipus de recerca que hauran de realitzar, les hipòtesis més pertinents, etc.
- Escollir i nomenar els professors/es que hagin de fer el seguiment i avaluació dels treballs.
- Establir els criteris generals i específics de seguiment.
- Acordar els espais, mitjans i recursos disponibles per realitzar els treballs i oferir-los a l'alumnat.

La tasca dels professors/es encarregats d'orientar i assessorar els alumnes en la realització del treball de recerca consisteix a:

- Explicar les característiques i finalitats del treball de recerca als seus tutorats, com també els objectius i els criteris d'avaluació.
- Ajudar l'alumnat a concretar el tema del seu treball, els objectius a què aspira, la metodologia a emprar, l'aplicació d'estratègies, etc., i vetllar per la coherència entre el currículum cursat per l'alumnat i el treball de recerca que ha escollit.
- Procurar que la recerca sigui àmplia pel que fa als continguts.
- Facilitar, per mitjà de trobades periòdiques,

l'accés de l'alumnat a l'assessorament i l'orientació.

- Durant la recerca, orientar l'alumnat sobre l'adequació de la metodologia emprada, els resultats parcials assolits, els recursos utilitzats..., en relació amb els objectius del treball.
- Estimular les iniciatives de l'alumnat i el desenvolupament de la seva autonomia, fent-lo conscient, alhora, de les seves possibilitats i límits.
- Supervisar el compliment del calendari de realització del treball.

Seguiment del treball per part del professor/a-tutor/a i avaluació formativa

L'orientació inicial a l'alumnat sobre el treball de recerca ha d'incloure informació sobre els criteris, el calendari i els instruments establerts per a l'avaluació del treball.

Pel que fa al seguiment del desenvolupament del treball, el professor/a-tutor/a tindrà en compte:

- Els procediments de recerca de la informació utilitzats per l'alumnat, la seva tipologia i la seva idoneïtat amb el que es pretén; si les fonts són adequades i suficients, la seva diversitat i selecció, els recursos emprats per a la recerca, el camí seguit per arribar-hi, el tractament de la informació.
- La creativitat, la capacitat de variar, canviar i aplicar recursos alternatius. També la capacitat d'analitzar les dificultats i els entrebancs específics que poden aparèixer en el procés (desenvolupament del treball), i la capacitat de copsar i integrar els resultats que no s'esperen durant el seu desenvolupament.
- L'ús adequat i correcte dels recursos de la tecnologia de la informació.
- La realització de les diverses fases (i apartats prèviament acotats) del treball dins dels terminis establerts.
- Etcètera.

Cal fer, durant el seguiment, una avaluació formativa, que implica la recollida, per part del professor/a-tutor/a, de dades sobre l'actuació de l'alumnat durant el procés de recerca i de realització del treball, i la valoració d'aquestes, amb la consegüent informació a l'alumnat. És important la comunicació entre el tutor/a i l'alumne/a, per tal que aquest pugui, si cal, reconduir la recerca o adequar els procediments utilitzats.

Presentació del treball i avaluació final

En aquesta fase, fóra bo que, a més del professor/a-tutor/a, hi participessin altres professors/es, designats pels departaments didàctics.

Per a l'avaluació final del treball, caldrà tenir en compte no solament la presentació oral i escrita del treball (és a dir, el resultat o producte final), sinó també el seu desenvolupament; és a dir, l'avaluació feta durant el procés de realització.

En l'avaluació es consideraran criteris comuns que fan referència a capacitats generals, com per exemple:

- Estructuració adequada del treball escrit (introducció, descripció del treball dut a terme, resultats, discussió, conclusions, bibliografia i altres recursos, annexos). Ús adequat dels recursos gràfics. Bona presentació dels materials.

- Presentació oral: claredat, rellevància i organització del contingut; ús adequat i efectiu de la veu i la gestualitat i d'altres recursos (visuals, audiovisuals, tecnològics...).

- Ús adequat de la llengua, tant escrita com oral. Adequació del llenguatge i el vocabulari al tema estudiat.

- Capacitat de síntesi.

- Valoració crítica del propi treball.

- Esforç, responsabilitat i constància en la realització de les tasques proposades i planificades.

- Capacitat d'organitzar la feina, planificació adequada a la recerca, creativitat, iniciativa, grau d'autonomia en el desenvolupament del treball. Capacitat per resoldre els problemes presentats.

- Idoneïtat de les fonts d'informació i capacitat d'extreure'n dades significatives per al desenvolupament del treball.

A més d'aquestes capacitats generals, cal avaluar certes capacitats específiques, pròpies de cada tipus de treball. En aquest sentit, els departaments responsables de les distintes matèries proposaran els criteris d'avaluació específics.

actitudinal envers l'entorn: el reciclatge en el disseny actual, la fabricació de papers d'art...

En el context d'aquesta modalitat, no hem de perdre mai de vista que, a més dels continguts del treball, són també significatius els aspectes següents:

- L'autoedició o, si no n'hi ha, el correcte muntatge i compaginació de text i gràfics.

- La qualitat i pertinència dels gràfics.

- La correcta i efectiva posada al punt dels mitjans audiovisuals emprats en l'exposició del treball.

- La indagació reflexiva envers les imatges presentades, en lloc d'emprar aquestes com a simple il·lustració del text.

- La capacitat de transmetre oralment i per escrit el treball elaborat.

Alguns treballs de recerca poden ser els següents:

Disseny / Dibuix tècnic

Tema. Les estructures geomètriques com a suport de les imatges de marca.

Objectius. Esbrinar les relacions entre conegudes imatges de marca (imagogrames o pictogrames) i els invisibles traçats geomètrics que els serveixen de pauta gràfica.

Metodologia. Disposar d'un primer recull d'imatges de marca, de les quals es destriaran les de caire més geomètric. Emprant després els traçats de la geometria plana com a eina deductiva, determinar l'arrel geomètrica que resta, en forma de substrat ocult, com a atorgadora d'ordre, impacte visual i llegibilitat en aquestes imatges. En aquest cas, no cal que se n'extregui necessàriament conclusions globals, però sí constatar les evidenciades en els propis traçats.

Història de l'art / Volum

Tema. El referent escultòric en l'urbanisme actual.

Objectius. Estimular la vivència urbana des del punt de vista de l'oferta escultòrica en certs indrets urbans. Reflexionar sobre la relació escultura-entorn.

Modalitat d'Arts

Els exemples de treballs de recerca que proposem per a aquesta modalitat són interdisciplinaris. Alguns d'aquests treballs exploren vies professionals poc conegudes i especialment atractives. Alguns temes permeten introduir aspectes no solament de sistemàtica quant a l'anàlisi, sinó de consciència

EL TREBALL DE RECERCA

Malgrat els canvis legislatius que han anat modificant el Batxillerat de la LOGSE, a Catalunya el Treball de Recerca continua vigent i amb un pes important dins del currículum (10% qualificació final). És una bona ocasió per a poder portar una petita recerca en un àmbit de l'agrat de l'alumne però també planteja un repte pel que fa a l'acotació del tema; les metodologies a utilitzar i l'execució en sí. En aquesta secció hem demanat a quatre professors de Batxillerat que ens fessin arribar exemples de treballs de recerca de Batxillerat sobre temes d'economia i d'empresa tutorats per ells. Acabem aquest recull amb unes reflexions sobre metodologies i tècniques de recerca que ens aporta en Francesc Costa.

L'IPC i els joves

Autor: David García Álvarez - IES Lluís de Peguera
- Manresa. Tutor del treball: Víctor Prat

Hipòtesi inicial

El David va partir de la hipòtesi inicial que els preus dels productes que consumeixen els joves s'encareixen més que els preus dels altres productes.

Metodologia

Per veure el comportament dels joves i les seves preferències va començar fent unes entrevistes en profunditat a uns joves que li van permetre obtenir una llista dels productes consumits pel jovent de Manresa. A partir d'aquesta informació qualitativa, s'elaborà una enquesta per saber els diners que els joves gasten en cadascun dels productes i, com a conseqüència, es va determinar el seu nivell de despesa mensual i, també, la ponderació dels articles en l'IPC jove que estava elaborant.

En el proper pas seleccionà els establiments en els quals acostumaven a comprar els joves i va fer un seguiment mensual dels preus dels productes de la cistella elaborada.

Per fer el seguiment dels preus el David es va trobar amb problemes pràctics. Va haver de determinar un tipus concret de producte quan a l'enquesta els joves no especificaven marca, model, color,... Després de rebre les explicacions de la dependenta, per exemple,

va haver de triar un tipus determinat de sostenidor per poder fer el seguiment de l'article "roba interior" o, també, un tipus concret de sabates per fer el seguiment de les "sabates esportives".

Cada mes, a partir dels preus dels establiments seleccionats i de la cistella de productes va poder obtenir el valor de la despesa mensual mitjana de consum d'un jove a Manresa i, a partir d'aquestes dades, va elaborar l'índex de preus dels joves, comparant-ho posteriorment amb l'IPC publicat per l'INE a nivell de l'estat espanyol i de Catalunya.

Conclusions

Es va confirmar la hipòtesi de partença que els preus dels productes que consumeixen els joves pugen més que els preus de tots els productes de consum. La variació de l'IPC a l'estat espanyol en el període estudiat (entre juliol i novembre de 2002) va ser de l'1.8% (la mateixa variació que hi va haver a Catalunya), mentre que en el mateix espai de temps l'IPC jove va augmentar un 18.69%.

Com a tutor del treball estic molt content del treball del David perquè va fer recerca de veritat i, a partir de dades que va obtenir de la realitat, les va tractar i analitzar i en va treure conclusions. Es va merèixer, doncs, la màxima puntuació. Si algun retret he de fer al David, però, és que en el redactat del treball no va saber transmetre del tot la seva tasca, tant en la metodologia seguida com en les conclusions obtingudes...

Com influencien les empreses en les nostres decisions de compra?

Autora: M^a Teresa de la Torre Pelegrí - IES Les Corts
- Barcelona Curs 2000/2001
Tutora del treball: Gemma Riu

Hipòtesi inicial

L'alumna es va plantejar estudiar, mitjançant casos reals, si l'augment de les vendes d'una empresa podia ser degut a la política de marketing (promoció) utilitzada.

Metodologia

La primera part del treball era una descripció teòrica de les diferents tècniques de promoció que s'utilitzen actualment (distribució espacial, presentació, demostracions, concursos, mostres, relacions públiques...).

En la segona part, es va centrar en l'estudi de la publicitat dins l'empresa. L'alumna es va entrevistar amb la directora d'una agència publicitària (Yellow SL) recollint informació sobre la seva feina. El que més li va sorprendre va ser conèixer com les empreses, a partir d'estudis de mercat, decideixen el mitjà publicitari, cost, freqüència d'emissió, tirada d'exemplars..., en funció de la tipologia d'empresa i tipus de producte. L'alumna va veure amb casos reals el que havia après a l'aula de forma teòrica.

Per fer més amè el contingut, en la tercera part va aconseguir dues campanyes publicitàries de dues empreses conegudes: Nike i Martini.

Els seus comentaris sobre l'empresa Nike es referien al posicionament de lideratge aconseguit gràcies a la qualitat de marca i a la fabricació al sud-est asiàtic. Pel que fa a l'empresa Martini, la sorprengué de veure com un producte que quedava relegat a la tercera edat va canviar radicalment en la dècada dels 90, quan els anuncis anaven dirigits a grups de gent jove i executius (noi Martini).

Conclusions

Finalment, l'alumna, a partir de dades d'emissió d'anuncis, tiratge de premsa i vendes del producte, abans i després de les diferents campanyes citades anteriorment, facilitades per l'agència, va elaborar un estudi estadístic amb gràfics sobre l'eficàcia de la publicitat.

Les conclusions obtingudes van confirmar la hipòtesi inicial i s'observà l'increment de les vendes en major o menor grau per cadascun dels dos productes estudiats. L'alumna va valorar molt positivament el treball, gaudint en la recerca i en l'anàlisi de la informació obtinguda.

Anàlisi de l'estructura industrial de Barberà del Vallès l'any 2000

Autor: Daniel Gayoso Gallego - IES Can Planas - Barberà del Vallès. Tutor del treball: Manel Blesa

Objectiu del treball

Descriure la tipologia i la ubicació de les empreses al terme municipal de Barberà del Vallès.

Metodologia

Després de descartar una sèrie de fonts d'informació per qüestions diverses (a l'ajuntament es negaven a proporcionar informació sobre l'IAE per considerar que era informació privada protegida per llei, i a la cambra de comerç ens van dir que la informació que ens podien proporcionar tenia un cost econòmic), finalment, a través del departament d'estadístiques de la biblioteca de Ciències Socials de la UAB vam tenir accés a una important base de dades d'empreses. Es tracta de la base de dades SABI (Sistema de Anàlisis de Balances Ibèriques), que proporciona informació financera sobre més de 190.000 empreses ibèriques (espanyoles i portugueses), i inclou comptes anuals, informació sobre la memòria, nombre de treballadors, etc. Tota la informació està en format EXCEL.

A partir d'aquesta trobada es va fer una selecció de les empreses amb seu social a Barberà del Vallès (en van sortir 453). A continuació es va resumir tota la informació que hi havia de cada empresa a unes poques variables: nom de l'empresa, forma societària, ubicació (polígon industrial), facturació, nombre de treballadors i branca d'activitat. Amb aquesta informació es va elaborar una base de dades en format ACCES per facilitar el tractament de la informació i es van elaborar els quadres estadístics.

Finalment, es va contrastar i completar aquesta informació amb la proporcionada per l'IDESCAT (Institut d'Estadística de Catalunya), i es va contextualitzar amb la història recent del municipi (creació dels Polígons industrials, construcció del BARICENTRE, creixement

de la població, etc.) i el procés d'industrialització del territori.

Conclusions

El Dani ha aconseguit una interessant descripció de la situació industrial del municipi, tant a nivell de sectors d'activitat, com dels diferents polígons industrials que hi ha a Barberà del Vallès.

Com a tutor, em considero plenament satisfet del treball del Dani des de tots els punts de vista: començant per la recerca d'informació (que no va ser fàcil), continuant pel tractament d'aquesta informació (el Dani va haver de treballar àrduament per processar tota la informació), com per la concreció final del treball (ligar la informació obtinguda amb altres fonts i amb el context històric). Penso que aquest treball pot ser un bon exemple de recerca em l'àmbit de les ciències socials.

Causas de la crisi Argentina

Autora: Míriam Pons Cequier - IES Ernest Lluch - Barcelona. Tutora del treball: Rosà M. Pros.

Hipòtesi inicial

La Míriam ha intentat trobar les causes que han portat una antiga potència com l'Argentina, a la decadència. Les hipòtesis que ha volgut demostrar són que la corrupció de les institucions argentines ha estat un factor clau en aquesta crisi i que les polítiques del FMI en algunes situacions no han ajudat, sinó que fins i tot han contribuït a agreujar-la.

Metodologia

Per elaborar aquest treball va utilitzar, sobretot, informacions recollides a través d'Internet, ja que en ser un tema tan d'actualitat i que evoluciona dia a dia, va considerar que calia tenir tota la informació actualitzada. Tot i així, va haver de recórrer a llibres econòmics més generals per poder entendre millor alguns conceptes. També va fer un treball de camp en elaborar enquestes, que van respondre tant argentins residents a Barcelona, com d'altres que viuen al seu país. Aquestes últimes van ser possibles a partir d'uns coneguts que tenia la Míriam que es dediquen a la docència i van passar aquestes entrevistes a algun dels seus alumnes. Els mitjans de comunicació també van ser una font d'informació remarcable, tant pel que fa als articles de premsa com per alguns reportatges televisius especialitzats.

Malgrat la complexitat a l'hora de buscar i seleccionar les fonts d'informació, i la dificultat de fer una distinció clara entre els diferents grups de causes que sovint s'entrellacen i costa separar-les, l'alumna ha après a utilitzar una metodologia a la qual no estava acostumada i que segurament li serà útil en el futur.

També cal dir que el treball té una durada determinada, cosa que fa l'estudi inacabat ja que constantment podríem afegir-hi noves conclusions.

Conclusions

Es va centrar en tres aspectes de la crisi argentina: la política, l'economia i les causes socials. Quant a la política, ha estat clau la inestabilitat dels diferents governs que hi ha hagut al país. A més, durant la dictadura hi va haver un període econòmic caòtic, que va provocar un subdesenvolupament del país. També ha pogut comprovar que la corrupció ha estat un factor determinat en la crisi, i que actualment la població no confia en els seus polítics. Malgrat que a l'Argentina hi ha democràcia, l'estructura política és molt corrupta.

Pel que fa a les causes socials, en primer lloc cal destacar que l'Argentina ha estat una terra d'acollida d'immigrants, bàsicament europeus; per tant, la població és una mescla. La història del país està marcada per contínues crisis, a part de les econòmiques, com és el cas de les provocades pel règim militar, sobretot pel tema dels desapareguts. Com a conseqüència de les diferents crisis econòmiques, la gent ha perdut molt poder adquisitiu i s'ha creat una esquadra social que ha comportat la desaparició de la classe mitjana. Com a resposta a les mancances del sistema polític argentí, la gent s'està organitzant en clubs del troc, fa menjadors populars i, fins i tot, es va unir pels "cacerazos". És probable que, en algun moment, aquests moviments socials es transformin en moviments polítics.

Quant a l'economia, és important destacar que a l'Argentina mai no hi ha hagut una infraestructura per aprofitar l'enorme potencial que té el país. Fins la dècada de 1990 hi va haver una inflació molt alta, però amb el Pla de Convertibilitat (1991) la situació econòmica va canviar. L'economia argentina va passar a dependre dels Estats Units. Per cobrir el dèficit públic es va recórrer al deute extern i es va demanar ajuda al FMI, passant a dependre de l'exterior tant per la moneda com pel deute. Tots aquests factors van provocar l'anomenat corralito financiero. A rel d'això, es va produir una crisi política que també va tenir conseqüències econòmiques, com la fi de la dolarització.

Per la tasca investigadora la Míriam va merèixer una bona qualificació, encara que a l'hora de fer l'exposició oral del tema el nervis li van deslluir una mica el treball.

ALGUNES REFLEXIONS SOBRE COM ENFOCAR ELS TREBALLS DE RECERCA AMB L'ALUMNAT

Francesc Costa Roca

ICE UAB, IES Lacetània, Professor de Metodologia i TIS a l'EUÈE de Manresa

Força professorat de secundària de la nostra especialitat i que avui fem classe a Cicles Formatius i/o al Batxillerat (Economia i EOE) no havíem tingut una formació adequada sobre metodologia i tècniques de recerca. Aquestes mancances inicials les hem anat cobrint amb estudi personal, amb el comentari amb altres companys, ampliant estudis..., en definitiva, amb tot allò que ens permet resoldre aquest tipus de situacions. Aquestes ratlles volen intentar ser una petita aportació més en aquesta direcció.

Les recerques que el nostre alumnat fa i ha de fer en l'ensenyament secundari no solen anar més enllà d'assajar i aprendre un mètode "científic" d'analitzar algun tipus de realitat. Al meu parer i en aquest nivell, no és tan important el resultat final de la recerca, sinó el treballar adequadament la creativitat, l'interès per la recerca i sobretot l'aprenentatge d'un mètode coherent i rigorós d'acostament i anàlisi de la realitat estudiada.

Quatre dels aspectes que tenen gran importància en el procés d'ensenyament i tutorització d'aquest tipus de treballs són els següents:

a) la utilització d'una metodologia aplicable a recerques

diverses.

b) l'elaboració dels instruments d'observació (sovint l'entrevista per qüestionari).

c) el pas de conceptes més o menys complexos a variables mesurables.

d) la determinació del tamany de la mostra i dels altres paràmetres estadístics quan es treballa amb mostres.

Els darrers d'aquests apartats es corresponen a recerques de tipus quantitatiu; no vol dir això que no es puguin fer recerques de tipus qualitatiu, però la realitat és que la major part de les que avui es fan responen a la primera d'aquestes tipologies.

Pel que fa al primer aspecte, la metodologia, hi ha moltes i bones publicacions per tal de fer-se la pròpia actualització. Personalment, per al professorat del nostre àmbit (social-econòmic) jo us recomanaria el "Manual de recerca en CC.SS." de Quivy-Campanhoudt: es tracta d'un llibre curt però eminentment pràctic i amb molts consells de com es pot enfocar el procés d'una recerca.

Sobre la metodologia.

Una adaptació simplificada del mètode exposat és la següent:

<i>Etapa</i>	<i>Descripció</i>
LA PREGUNTA INICIAL	Un dels problemes més importants en començar una recerca és definir amb precisió el què es vol estudiar. La pregunta inicial serveix, sobretot, per acotar l'objecte d'estudi. Suposa un esforç de concreció que serà bàsic per no perdre's més endavant. Per exemple: La classe social dels joves de la ciutat de Barcelona influeix en els seus hàbits de consum?
L'EXPLORACIÓ I LA DELIMITACIÓ / UBICACIÓ CONCEPTUAL I TEÒRICA	L'exploració suposa veure "l'estat de la qüestió": Què s'ha dit sobre el tema; Qui ho ha dit; Quines categories conceptuals s'han utilitzat.... - Suposa fer lectures i si s'escau fer entrevistes en profunditat o exploratòries. - Per a les lectures. Consells pràctics: seleccionar lectures no extenses, millor articles, mirar prèviament els índex dels llibres i anar als aspectes més resumits i esquemàtics (a vegades és millor llegir 5 articles i comparar que un sol llibre), llegir interpretació de les dades i no tant les dades.... - Entrevistes "exploratòries" (qualitatives, en profunditat,) amb experts o protagonistes per obrir noves dimensions, per tal de veure diversos punts de vista.

Etapa	Descripció
L'EXPLORACIÓ I LA DELIMITACIÓ / UBICACIÓ CONCEPTUAL I TEÒRICA (cont.)	Quan parlem de delimitació conceptual i ubicació teòrica: - Suposa aclarir els conceptes que utilitzarem (bàsicament els que apareixen en les hipòtesis), de quines fonts obtenim aquests conceptes, en quines teories prèvies ens basem. Per exemple, si parlem de "joves" cal aclarir quin és el significat que li donem: els que tenen entre 16 i 30 anys?, els que així s'autoclassifiquin en les entrevistes?, utilitzem un concepte creat per nosaltres o bé utilitzem el concepte "jove" segons s'ha fet en un estudi anterior... ?... Senzillament es tracta d'explicitar al màxim aquests conceptes que es poden prestar a interpretacions diferents
LES HIPÒTESIS	Més enllà que el "mètode científic" ho requereix, és bo acostumar l'alumnat a treballar amb una o diverses hipòtesis. De fet, encara que el treball sigui absolutament descriptiu, l'investigador sempre té hipòtesis sobre el que busca. Si no són explícites seran implícites i en el pitjor dels casos inconscients, per tant amb més motiu explicitar-les. Com diu Quivy "... (treballar amb hipòtesis en recerca) ... és el mètode més eficaç de posar-hi ordre i rigor sense renunciar a l'esperit de descoberta i curiositat ..." En alguns casos es parla d'una sola hipòtesi, altres recerques poden tenir un conjunt i/o subconjunts d'hipòtesis.
L'OBSERVACIÓ	En primer lloc suposa decidir dues coses: a) Quins tipus d'observació són els adequats: els que es basen en instruments quantitatius o els qualitatius? b) A quina població els aplicarem: tota la població, mostra representativa, mostra opinàtica ... (si parlem d'una mostra representativa, cal veure quina dimensió i amb quins paràmetres estadístics; és un tema més llarg, però al meu parer en la majoria de situacions és millor renunciar conscientment a la representativitat estadística que sovint ens porta a realitzar xifres importants d'entrevistes, si amb això podem centrar els esforços en la consolidació del mètode i de l'anàlisi) * Observació directa * Observació documental * Entrevista: entrevista per qüestionari (hi dedicarem alguns comentaris posteriorment); entrevista en profunditat; grup de discussió * Experimentació "Construir l'instrument, però sobretot veure com fem operatius aquells conceptes que es desprenen de les hipòtesis. Per exemple, la variable edat és molt clara: p.e. 33 anys... , i es mesura fent directament la pregunta. La variable classe social ja és més complexa, pot correspondre a una pregunta d'autoposicionament de l'entrevistat, però seria millor deduir-la d'un conjunt de qüestions que donin compte de la situació de cada individu. Aplicar-lo / Treball de camp (Atenció: abans d'engegar tot el procés definitiu de treball de camp no oblidem de fer, a una petita submostra, el pre-test de l'instrument d'observació, si no ho fem així tenim un risc, molt elevat, que les errades de mesura ja no es puguin corregir. Un tema tant obvi és una errada freqüent entre el nostre alumnat)
L'ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ	Si es tracta d'una recerca de tipus quantitatiu (Qüestionari) * Tabular les dades * Calcular freqüències * Fer encreuaments de variables (si cal) * Interpretar la informació Entrevista en profunditat / en grup, ... * Transcriure la informació * Analitzar la informació
LES CONCLUSIONS	Redacció de l'informe: Treballar presentació, gràfics, annexos, referències bibliogràfiques,...

Fins aquí una aproximació senzilla a un mètode que personalment he pogut comprovar que funciona prou bé, no només al batxillerat sinó amb els estudiants d'Empresarials.

Sobre el qüestionari

El segon dels temes feia referència a l'elaboració dels instruments d'observació. Tot i que com sabem hi ha diversitat d'instruments d'observació, de fet una quantitat important dels treballs que tutoritzem o corregim es basen en l'entrevista per qüestionari. És per això que dedicarem algunes línies per parlar-ne. Aquest instrument és ja conegut per l'alumnat. La gran majoria ha elaborat qüestionaris a d'altres nivells (primària, secundària obligatòria). Això que pot ser un avantatge també presenta desavantatges. Per exemple, és molt freqüent, si no es fa un correcte seguiment, que un cop l'alumnat ja sap el tema (pregunta inicial) i en el procés d'exploració ja estigui determinat a utilitzar el qüestionari com a instrument i per tant que ja estigui pensant en les preguntes... És bo fer veure que això és com "posar el carro davant els bous". Cal primer plantejar les hipòtesis i després ja veurem "què demanem" per tal de verificar l'acompliment o no d'aquestes hipòtesis. Al meu entendre, caldria ser força estricte en fer correspondre les preguntes amb les hipòtesis formulades anteriorment. De fet, si apareixen preguntes que no es corresponen a les hipòtesis voldria dir que són hipòtesis implícites i per tant caldria reformular-les i explicitar-les.

Sobre l'estil de redactar i plantejar les preguntes hi ha una bibliografia extensa. En la línia de donar una sola referència, jo aconsellaria un llibre de la nostra especialitat que és prou conegut i amb solera: "Manual de Investigació Comercial" de Enrique Ortega, Ed. Piràmide. D'aquest text podem extreure'n 10 recomanacions-comentaris que tots coneixeu però pot ser útil tornar a enumerar:

1. Les preguntes han de ser formulades en un llenguatge intel·ligible per a la població a qui van dirigides.
2. Les preguntes han d'intentar ser el més curtes possible.
3. Les preguntes han d'intentar ser neutres, és a dir sense valoracions o presa de posició.
4. Entre les preguntes no hem d'incloure temes molt difícils de contestar o que impliqui fer càlculs.
5. Anar en compte de no utilitzar paraules amb connotacions amb massa càrrega emocional o negativa.
6. La redacció de les preguntes ha d'invitar a col·laborar.
7. Pràcticament no hi ha pregunta que no es pugui fer

si la realitzem correctament.

8. Les preguntes més senzilles al principi, gradualment anirem complicant-les.

9. Les dades d'identificació o de classificació de l'entrevistat o la llar se solen posar al final. (De tota manera no és absolutament necessari)

10. L'ordre de les preguntes ha de ser coherent per tal d'evitar preguntes que venen afectades per preguntes anteriors o posteriors.

Algunes altres recomanacions pràctiques derivades de la nostra experiència:

- * El qüestionari s'ha d'introduir amb algun paràgraf de sol·licitud de col·laboració i que doni seguretat a l'entrevistat.

- * A l'hora de redactar i fer-ne el disseny físic, cal tenir present com buidarem el qüestionari. Per exemple, si farem un buidat amb l'ordinador i amb codis numèrics és important posar aquests codis en el propi qüestionari, ja que facilita molt el buidat ràpid: "Està vostè d'acord amb l'afirmació..... Sí ()1 No ()2

- * No estalviem instruccions, cal explicitar la forma d'assenyalar les respostes adients, sobre tot quan canvia el format de pregunta. (assenyali amb una X la resposta correcta, o valori de 0 a 10,...etc.)

- * Una errada freqüent del nostre alumnat és que les respostes a les preguntes de múltiple opció o amb diverses opcions no siguin inclusives de tot el ventall possible de posicions. En aquest cas es dona aquella situació que alguns entrevistats no troben la seva resposta en cap de les 4 o 5 opcions que li donem.

- * Vetllar per les faltes d'ortografia i sintaxi (Per exemple, és fàcil trobar-se qüestionaris on comencen tractant a l'entrevistat de vostè i acaben o intercalen tractes de tu). Si el qüestionari surt fora del centre, no queda tan sols malament l'alumnat sinó el propi centre. En la mateixa direcció, caldria ajudar-los a cuidar l'estètica del qüestionari, sobre tot si aquest és auto-administrat.

- * La ja comentada d'evitar "preguntes gratuïtes" i vetllar per a que es corresponguin amb les hipòtesis o el sistema d'hipòtesis. És la manera d'aconseguir que el treball tingui coherència i per tant l'enquesta per qüestionari sigui el mitjà i no la finalitat.

- * La necessitat de provar primer el qüestionari, abans de fer la "tirada definitiva", tant pel que fa a les incongruències internes (ordre de preguntes, ...) com de comprensió comuna del significat d'allò que es demana.

De ben segur que cadascú, amb la seva pròpia experiència, podria anar ampliant aquest llistat ...

¹ R. Quivy i L.V. Campenhoudt "Manual de recerca en Ciències Socials" Ed. Herder Barcelona. 1997

ESTRUCTURA DEL TREBALL DE RECERCA

1. TÍTOL	Nom del treball, autor, grup, centre d'estudis, nom del professor-tutor de recerca, data.
2. INDEX	Sumari dels títols i numeracions dels apartats del treball i la seva paginació.
3. INTRODUCCIÓ	▪ Presentació del tema; justificar el seu interès (pròleg). ▪ Definició de l'abast i dels objectius de la recerca. ▪ Justificació del material i el mètode de treball utilitzats.
4. COS DEL TREBALL	(Específica de cada treball) ▪ Metodologia: Materials analitzats, mètodes de recollida d'informació ...etc. ▪ Resultats: Presentació de la informació obtinguda, anàlisi de dades.
5. CONCLUSIONS	Conseqüència del treball i enumerades de forma sintètica
6. FONTS D'INFORMACIÓ	▪ Bibliogràfica (llibres, revistes, enciclopèdies, premsa, atlas) ▪ Pàgines Web. ▪ CD-ROM. Etc.
7. ANNEX	(Voluntari) ▪ Plànols, mapes, gràfiques o descripcions literals que trenquen l'agilitat en l'informe.
8. GLOSSARI	Vocabulari del termes utilitzats.

FULL D'AVALUACIÓ DEL TREBALL DE RECERCA - CURS 1999-2000

Professor/a (Indicar si s'és tutor/a).....

Alumne/a.....

Títol del treball.....

A. PROCEDIMENTS: 40 % de la nota (a valorar pel tutor)

Pel que fa a les fonts d'informació i els recursos emprats: • Idoneïtat dels procediments amb què es pretén fer el treball • Fonts adequades i suficients • Fonts diverses • Capacitat d'extreure dades significatives per a la realització del treball • Recursos emprats per a la recerca	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pel que fa a la iniciativa en la realització del treball • Creativitat i capacitat de variar, canviar i aplicar recursos alternatius. • Capacitat d'analitzar les dificultats i els entrebancs específics que poden aparèixer en el desenvolupament del treball. • Capacitat de copsar i integrar els resultats que no s'esperen durant el seu desenvolupament. • Iniciativa, organització i autonomia.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pel que fa a l'esforç i la responsabilitat de l'alumne/a • Esforç en l'elaboració del treball. • Regularitat en la realització de les tasques proposades i planificades. • Realització del treball en els terminis fixats. • Feina polida.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B. CONTINGUT: 40 % de la nota (a valorar pels tres membres del tribunal)

Pel que fa a l'organització general del treball escrit • Introducció. • Desenvolupament del treball. • Exposició dels resultats i/o conclusions. • Bibliografia, index i altres recursos. • Seguiment de les normes aprovades.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pel que fa a lògica del discurs VALORACIÓ POSITIVA: • Del contingut exposat sintèticament (evitar la "palla"). • De la unitat i coherència del treball (un treball no és la suma d'uns quants treballs independents entre si). • Del rigor de l'exposició. • De l'ordre i la claredat. • De l'ús de recursos gràfics i/o expressius: dibuixos, gràfics, fotografies... si s'escau pel treball escollit. • De l'adequació del vocabulari al tema estudiat. VALORACIÓ NEGATIVA • De les reiteracions. • De les ambigüitats i imprecisions.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pel que fa a l'ortografia i l'expressió escrita • Ús adequat de la llengua escrita • Faltes d'ortografia. Entre 0 i 5 faltes, 5; entre 6 i 10, 4; entre 11 i 15, 3; entre 16 i 20, 2; entre 21 i 25, 1 i més de 25, 0.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C. EXPOSICIÓ ORAL: 20 % de la nota (a valorar pels tres membres del tribunal)

Pel que fa a l'estructura de l'exposició • Presentació del treball (quin és el treball, què es pretén aconseguir...) • Desenvolupament de les idees fonamentals. • Conclusió.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pel que fa a l'expressió oral • Correcció formal (seguretat, entonació, pauses...) • Claredat en l'exposició. • Ús del vocabulari adequat.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pel que fa a la forma de l'exposició • Capacitat de síntesi en la presentació del treball. • Adequació de les respostes a les preguntes que es puguin plantejar (si s'escau)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ACTA D'AVALUACIÓ DEL TREBALL DE RECERCA - CURS 1999-2000

Alumne/a.....

Títol del treball.....

MEMBRES DEL TRIBUNAL

Tutor/a.....

Vocal 1.....

Vocal 2.....

RESULTATS

NOTA "A": PROCEDIMENTS	
Tutor/a	A =

NOTA "B": CONTINGUT	
Tutor/a	
Vocal 1	
Vocal 2	
Mitjana aritmètica dels 3 membres del tribunal	B =

NOTA "C": EXPOSICIÓ ORAL	
Tutor/a	
Vocal 1	
Vocal 2	
Mitjana aritmètica dels 3 membres del tribunal	C =

NOTA FINAL

$$\frac{40 \times \text{nota A} + 40 \times \text{nota B} + 20 \times \text{nota C}}{100}$$

--

Si la nota final resulta amb decimal i aquest és inferior a 5, la nota s'arrodonirà per defecte, mentre que si és igual o superior a 5, s'arrodonirà per excés.

Signatures:

TEMES DE RECERCA

TEMES RELACIONATS AMB LA MATÈRIA D'ECONOMIA

- Fluxos comercials interteritorials
- Pressupostos municipals
- ONG i subdesenvolupament
- Impacte d'una carretera (Llosa del cavall, Eix transversal ...)
- Història econòmica d'Espanya.
- L'atur al Bages
- La borsa.
- L'índex de preus al consum.
- Seguiment dels preus a nivell local (d'una cistella de productes)
- Evolució del patrimoni d'una família (casa pairal ...)
- Evolució dels salaris d'una empresa, sector, comarca ...
- Seguiment d'un fet econòmic a partir de la premsa
- La Unió europea.
- Comerç exterior: integració econòmica, competitivitat.
- Anàlisi cronològic dels dèficits públics, el creixement del P.I.B. i l'ocupació.

TEMES RELACIONATS AMB LA MATÈRIA D'ECONOMIA I ORGANITZACIÓ D'EMPRESSES

- Estudi d'una empresa concreta
- Estudi del mercat potencial d'una empresa (restaurant, gasolinera,)
- Estudi de productes (Coca cola, ...)
- Àrees comercials (Illes, Centres comercials, ...)
- Localització de certes activitats (entitats bancàries, botigues, ...)
- Estils de liderat a les empreses
- Pla d'empresa (com crear ... una empresa)
- Marxandatge (estudi bibliogràfic, treball de camp - Festes de Nadal - ...)
- Dimensió de les empreses (avantatges i inconvenients de la petita empresa ...)
- Ecologia en l'empresa
- La publicitat
- Anàlisi de la política comercial d'una empresa.
- Elaboració d'una campanya de marketing (producte, publicitat)

TEMES RELACIONATS AMB LES DUES MATÈRIES

- Estudi electoral:
 - Comparació de les lleis electorals de diferents països.
 - El vot: Nivell de renda, educació...
- Estudi estadístic del mercat de treball: atur, accidents, salaris...
- La industrialització en la comarca.
- Estudi dels hàbits de consum (productes i col·lectius concrets de consumidors)
- Estudi socioeconòmic d'una comunitat (poble, comarca, barri ...)
- Estudi d'un sector (vi amb la denominació d'origen Pla del Bages, sector porcí, sector turístic...)
- Economia i medi ambient: avaluació d'externalitats
- Estudi d'un polígon industrial
- Comparació entre productes financers de diferents bancs i caixes.

EXEMPLES DE CRÈDITS DE SÍNTESI - ESO

SES SANT QUIRZE DE BESORA²

Segons les instruccions per a l'organització i funcionament de centres públics d'Ensenyament Secundari, aquest és el marc legal on situar el Crèdit de Síntesi:

"El Crèdit de Síntesi és format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit, i fins a quin punt, els objectius establerts en les diverses àrees curriculars. Durant el crèdit de síntesi, l'alumne/a haurà de mostrar prou capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, com també cooperació i col·laboració en el treball en equip."

El conjunt de professors elabora un Dossier amb activitats de cadascuna de les àrees per tal d'afavorir que l'alumne/a apliqui de manera pràctica els coneixements i habilitats adquirits al llarg del curs.

Aquest treball es realitza en grup. L'equip de professors és el responsable de confeccionar els grups d'alumnes per tal que siguin equilibrats, dinàmics i responsables de la feina. Cada grup està tutoritzat per un professor/a que s'encarrega de fer un seguiment i orientació del procés de treball.

El resultat del treball efectuat es manifesta en l'activitat final anomenada Exposició Oral on cada grup explica davant de companys i professors el que s'ha treballat i com s'ha treballat.

Tot i que l'horari habitual de matins i tardes es manté al llarg de la setmana dedicada al Crèdit de Síntesi, es tracta d'una setmana ben especial. Els grups estan junts en un mateix espai, tenen la possibilitat de fer consultes als diferents professors d'àrea i són, en definitiva, els responsables de gestionar el seu temps, de planificar la feina i de dur-la a terme amb voluntat i constància.

Enguany, hem realitzat el Crèdit de Síntesi en la setmana del 22 al 26 de maig.

El Crèdit de Síntesi de 1r. ESO s'ha centrat en l'estudi i coneixement dels diferents municipis que conformen l'àrea d'influència del SES, tant en la seva realitat física, com humana, política i econòmica. "ELS NOSTRES POBLES" ha estat el seu títol.

El Crèdit de Síntesi de 2n. ESO l'hem dedicat a conèixer més a fons el riu Ter, per tal d'estudiar, d'una banda, la identitat específica dels pobles que han crescut a la vora d'un riu i, de l'altra, per conèixer l'aprofitament del riu que les persones han fet tant del passat com del present. El seu títol ha estat "EL RIU TER".

En definitiva, el Crèdit de Síntesi és una proposta de treball que per la metodologia activa en què es basa, per la necessitat de saber treballar en equip que planteja i per la gran capacitat d'autonomia i responsabilitat que exigeix, creiem que és una tasca enriquidora i constructiva per als alumnes. Els ajuda a recordar i relacionar els coneixements apresos en les diferents àrees i els situa en una situació d'aprenentatge cooperatiu molt interessant, diferent de la dinàmica escolar quotidiana.

Crèdit de Síntesi de 1r d'E.S.O. "Els nostres pobles"

El Crèdit de Síntesi a primer curs s'ha realitzat a partir d'un treball de recerca sobre els pobles d'on procedim nosaltres i aquest són: Sant Quirze de Besora, Sora, Montesquiú, Vidrà i Santa Maria de Besora.

Ens hem agrupat per pobles i en el cas de Sant Quirze ens hem distribuït en tres zones: el Casc Antic, Els Quatre Cantons i el Barri de Sora.

De cadascun d'aquests pobles n'hem treballat aspectes relacionats amb l'àmbit geogràfic i històric en general, personatges il·lustres que hi han nascut o viscut, folklore amb cançons que recordessin els nostres avis, preparant itineraris turístics, estudiant la geologia i fent publicitat dels actes més significatius que s'hi celebren per mitjà d'un tríptic en llengua anglesa, un programa de festa major i un eslògan, per tal de fer-lo conèixer arreu.

L'exposició d'aquest crèdit recull tota aquesta informació, que hem donat a conèixer als nostres companys, acompanyant-los pel nostre poble tot explicant-los detalladament els indrets per on passàvem, fent les parades que creiem oportunes per tal d'ensenyar els llocs més emblemàtics i/o més significatius.

² Font: <http://xtec.cat/centres/a8058428/cresin.hun>

EXEMPLES DE CRÈDITS DE SÍNTESI - ESO

Viure entre volcans¹ "Projecte Parc Natural"

Aquest crèdit de síntesi està dins l'oferta pedagògica del Parc Natural de la Zona Volcànica de la Garrotxa

- Objectius didàctics generals:**
- * Conèixer l'entorn físic
 - * Aprendre a tractar, interpretar i sintetitzar la informació
 - * Conèixer la interacció de l'home amb el medi on viu
 - * Adquirir actituds de respecte i de preservació de l'entorn

En aquest crèdit estudiarem totes les característiques de la comarca de la Garrotxa: el medi natural, la demografia, les indústries, el paisatge, els impactes ambientals, ..., per poder comparar la zona amb altres indrets. A partir de totes les dades recollides confeccionarem mapes temàtics i farem propostes de protecció per a la zona volcànica de la Garrotxa. Finalment, elaborarem el projecte "Parc Natural" on s'hauran de sintetitzar tots els coneixements adquirits durant l'estada. Al final, haurem visitat els llocs més representatius, haurem determinat plantes i animals, haurem treballat material cartogràfic i audiovisual i haurem preparat experiments per desenvolupar el mètode científic. Tot això, seguint un rol ben determinat.

VIURE ENTRE VOLCANS: projecte Parc Natural				Activitat acreditada pel PNZPG
Fase	Indret	Calendari	Activitat	Principals continguts
Prèvia	Aula	1 hora	Observació d'un audiovisual	La comarca de la Garrotxa
		1 hora 30 min.	Síntesi de l'audiovisual	Espais d'interès natural
		1 hora 30 min.	Cerca d'informació	Història de la zona volcànica
Estada	1r dia	20 min.	Avaluació treball previ	Coneixement de la zona
		1 hora	Visita al Museu	Activitat industrial, econòmica i artística
		2 hores	Itinerari i joc de pistes	Orientació i interpretació del paisatge
	2n dia	1 hora	Visita al Museu	Vulcanisme, sismologia i ecosistemes
		1 hora 30 min.	Estudi forestal: obtenció de dades	El bosc com a ecosistema
		1 hora	Itinerari	Mètode científic
	3r dia	1 hora	Visita a l'afiorament	Activitat eruptiva i impactes
		45 min.	Simulació de processos	Materials volcànics: morfologia i disposició
		2 hores	Posada en comú	Impactes ambientals
		1 hora	Síntesi del treball de camp	Indrets d'especial interès
Posterior	Aula	1 hora	Treball de síntesi i avaluació	El Parc Natural com a espai físic
		1 hora 30 min.	Treball en comú i proposta de gestió	La gestió del Parc Natural
		1 hora 30 min.	Treball de síntesi	Projecte Parc Natural

Rol del crèdit:

El comissari europeu d'espais protegits rep un informe on es detallen les característiques de la zona volcànica de la Garrotxa amb la finalitat de crear un parc natural a la zona. Davant la diferència d'opinions que es donen en aquest informe es decideix portar un equip imparcial i objectiu a la zona per tal de que estudiïn la comarca des de tots els seus àmbits i redactin un informe per poder prendre una decisió sobre la creació d'un parc natural. Aquest equip de tècnics està format per diversos grups que representen a diferents sectors de la població local (Associació de Defensa del Medi Ambient, Unió d'Agricultors i Ramaders, Associació d'Hotelers i Restauradors, Universitat, Entitat Cultural i Consell Comarcal) i que hauran d'investigar i cercar tota la informació possible de la zona volcànica de la Garrotxa, fer la valoració de cadascun dels indrets visitats des del punt de vista del sector que representen i elaborar un informe que haurà de ser enviat a la Unió Europea. Aquest informe haurà d'incloure el raonament de l'opinió favorable o desfavorable de la creació del parc natural, quins serien els seus límits, les figures de protecció i les mesures de gestió.

¹ Font: <http://www.arrakis.es/~olotnatu/cresin.htm#elscredits>

Crèdit de Síntesi de 2n d'E.S.O. "El riu Ter"

Pel que fa a Ciències Socials en l'apartat "Estudi Físic del Ter", vàrem treballar els cursos del riu, on neix i on desemboca; pobles i ciutats per on passa i els paisatges que l'envolten. També vàrem treballar quin aprofitament hem fet del riu en les diferents etapes de la Història. En un altre apartat anomenat "La problemàtica actual dels rius", comprovem que un dels problemes més importants és la contaminació. Vàrem fer el comentari d'un dibuix il·lustratiu on es podia veure l'aprofitament i l'estat actuals del riu.

En l'últim apartat, treballàrem la demografia de Sant Quirze al llarg d'aquest segle, fent uns gràfics i una piràmide d'edats.

De Matemàtiques, vàrem treballar equacions per saber algunes de les dades del riu i amb els resultats treballàrem els múltiples i els submúltiples. En el següent apartat "Voltem pel Ter" vàrem fer un eix de coordenades sobre el mapa per poder saber on estan situades algunes de les poblacions prop del Ter i plantejar problemes sobre aquest aspecte.

Quant a Naturals l'apartat "La vida del riu" anava dedicat a estudiar els animals i les plantes que viuen prop del riu. Vàrem definir alguns conceptes com simbiosi, parasitisme, mimetisme, depredació i comensalisme. Seguidament vam fer una cadena tròfica sobre animals que es troben al riu. També vam veure la importància del bosc de ribera.

Pel que fa a Català, en l'apartat "Al Ter hi ha Fades?", vàrem haver de buscar o inventar una llegenda que parlés del Ter. Vam buscar també un poema sobre el riu. Finalment vam elaborar una entrevista destinada a Jordi Cervera, membre del Grup de Defensa del Ter.

A l'apartat de Castellà vàrem treballar la relació que tenim amb el riu tot fent una enquesta a deu persones. Dels resultats de les respostes en vàrem fer un gràfic a partir del qual podem arribar a conclusió que la gent creu que el riu està brut i que l'hem de respectar.

D'Anglès, ens van proposar la comparació del riu Ter amb el Thames, que passa per Londres, tot repassant aspectes gramaticals ja treballats al llarg del curs.

En l'apartat "Anem a pescar" d'Educació Física, calia buscar informació sobre l'associació recreativa de pesca del Bisaura. També vam buscar les diferents maneres de pescar la truita, el barb i la carpa i també sobre la pesca sense mort. Per últim vam preparar una sortida per anar a pescar.

Per Visual i Plàstica, vam haver de fer un reportatge fotogràfic. També vam fer un croquis del monestir de Ripoll, per poder-lo dibuixar a escala en el dossier i poder-ne fer una descripció narrativa.

L'apartat anomenat "Anem a compondre" de Música, vam començar gravant unes cançons que anessin relacionades amb l'aigua, el riu, el mar... Seguidament vam compondre una cançó a partir de la llegenda de Català.

De Religió, en l'apartat "La portada del Monestir", vam realitzar un exercici d'identificació d'imatges, tot retallant unes definicions que anirien relacionades amb unes fotografies. El segon apartat de religió era "El claustre del monestir" on s'havien de dibuixar dos possibles capitells del claustre.

Pel que fa a Tecnologia, en l'apartat "L'energia elèctrica del riu", calia buscar totes les centrals elèctriques que hi ha al llarg del riu Ter i el seu afluent, el Freser. També vam haver de fer un croquis del què era una central hidroelèctrica i definir-la.

El segon apartat titulat "Un nou pont per Sant Quirze de Besora" proposava construir un pont penjant amb cartolina i cordill. Abans de fer el pont vam haver de fer-ne un croquis. Després en tenir el pont acabat vam fer el plànol i la memòria.

L'ESTADA A L'EMPRESA AL BATXILLERAT

Rosa Serra

Montse Tèrmens

Gemma Riu

Ma José Moncada

Legislació:

L'estada a l'empresa ha estat una matèria optativa al Batxillerat LOGSE (veure decret 82/1996 de 5 de març d'ordenació de Batxillerat). En l'ordre de desplegament de batxillerat de 31 juliol 1998, a l'article 5.6. s'especifica que "Tots els centres docents hauran d'oferir com a matèria optativa tipificada una estada a l'empresa", oferta que, segons s'indica en la disposició transitòria del mateix decret, serà obligatòria a partir del curs 2000-01, amb una equivalència d'1 crèdit. És a partir del curs 2002-03 (decret 182/2002 de 25 de juny) quan es regula la seva equivalència de 2 crèdits i per tant passa a considerar-se com a qualsevol matèria optativa.

Experiència:

Aquesta optativa no ha estat mai generalitzada a tots els centres. Les causes d'això podrien venir d'una banda de les dificultats de la seva posada en marxa: dificultat en l'oferta de llocs de pràctiques, manca de contacte amb el teixit empresarial, dificultat d'encaix en el currículum i horaris del curs escolar... Però també s'hi afegeix la manca de voluntat de força equips directius per impulsar-la.

Des de l'eee creiem que és una bona proposta de l'actual sistema educatiu, tant per a l'alumnat com per al centre, i per tant entenem que cal continuar oferint-la i que cal generalitzar aquesta oferta en tots els centres. Amb l'estada, l'alumnat de batxillerat pot tenir un primer contacte amb el món laboral i posar en pràctica un seguit de procediments i d'actituds que són indispensables per a la seva adaptació al món laboral, és a dir, que compleix una funció tant orientadora com formativa.

Per tot això, s'ha demanat a quatre tutores d'estada a l'empresa i professores d'economia de Barcelona que ens expliquin la seva experiència.

IES Montserrat

L'estada a l'empresa (d'ara en endavant EE) a l'IES Montserrat de Barcelona només la poden fer a la pràctica els alumnes del batxillerat social. Aquesta decisió s'ha pres a causa de l'excés de demanda que obliga a tancar les ofertes de places a 15 alumnes, que són preferentment de la modalitat de Batxillerat on la tutora de pràctiques fa classes i per tant coneix l'alumnat. Les pràctiques es realitzen durant el primer curs de batxillerat, bé a la segona avaluació un parell de tardes a la setmana, bé en període intensiu al Nadal o bé quan s'acaben les classes a mitjans de Juny. Ocasionalment també s'ha fet intensiu la primera quinzena de setembre.

Les empreses on es fan les pràctiques les cerca la mateixa tutora de centre i ocasionalment algun alumne. Es procura que el lloc de les pràctiques sigui adequat a les aptituds de l'alumne, amb la limitació que suposa la borsa d'empreses amb les quals es compta.

El suport per part del centre a aquesta matèria es limita amb l'acord de la direcció que és qui signa els convenis. Però ha estat gràcies a l'AMPA que s'ha pogut ampliar el nombre de contactes de llocs on realitzar l'estada. L'EE es computa a efectes d'avaluació com una hora a la setmana a primer i una a segon. Per tant, els alumnes disposen d'una hora lliure a primer i una a segon. L'avaluació es fa conjunta entre l'empresa i la tutora en funció de les qualificacions del quadern de seguiment i de les entrevistes mantingudes amb el tutor de l'empresa.

Tots els alumnes que han fet l'estada l'han aprovada. Tan sols en un cas es va obligar a l'alumne a continuar

malgrat que ell no ho volia. També hi ha el cas d'alumnes que, perquè han repetit primer i les havien de fer durant l'estiu, les han deixat de fer.

La nota definitiva es posa a l'avaluació que correspongui segons el període en què l'han realitzat. Així, pels que la fan durant el primer curs es posa al final de primer de Batxillerat, i pels que la fan durant l'estiu es posa un 5 provisional a l'avaluació final de primer si passen de curs i la definitiva a la primera avaluació de segon.

IES Joan Fuster

A l'IES Joan Fuster l'estada a l'empresa és una matèria optativa que poden escollir tots els alumnes de 1r curs de batxillerat i es cursa durant els mesos de febrer, març i abril. Fins aquest curs, però, es feia a 2n de batxillerat.

La mitjana d'alumnes per curs és d'uns 15/18 alumnes. La cursen alumnes de totes les modalitats. Així, el 20% dels alumnes de batxillerat gaudeixen de la possibilitat de fer pràctiques.

En aquest centre les matèries optatives són de 3 crèdits, així que l'estada a l'empresa es combina amb Formació Laboral que s'imparteix durant la primera avaluació. Durant la segona avaluació es fan les pràctiques en l'empresa. Els alumnes que han fet l'estada a l'empresa tenen dues hores lliures en el tercer trimestre.

El lloc de les pràctiques el busca la tutora en el 95% dels casos. No existeix cap suport des del centre més enllà de l'acord de la direcció.

L'avaluació es fa conjunta: entre el/la responsable a l'empresa i la tutora d'estada a l'empresa. La nota mitjana de la matèria està entre 8 i 9.

En el cas que es faci a l'estiu, es compta com a matèria de 2n. Com que no hi ha matèries optatives a 2n curs, els alumnes que fan l'EE tenen 2 crèdits més que la resta d'alumnes.

Després de 4 anys d'experiència, ha estat una fabulosa fórmula de contacte amb el món empresarial per

part de la tutora. Pel que fa als alumnes, els ha permès aprendre més del que tenien previst d'aprendre (de coneixements i de saber fer).

IES Salvador Espriu

L'estada a l'empresa és una matèria optativa de 1r de batxillerat per a tots els itineraris formatius que ofereix l'institut: social i humanístic, científic i tecnològic.

Correspon a 2 crèdits d'una durada global de 70 hores que fan els alumnes en horari no lectiu (tardes) durant el curs escolar i en els dos últims trimestres del curs. De moment, no es contempla la possibilitat de poder realitzar-la durant l'estiu, com a optativa de 2n curs.

L'alumne omple un qüestionari d'aptituds, interessos i preferències en sectors d'activitat en funció de l'itine-

rari de batxillerat que cursa. A partir d'aquest qüestionari i d'acord amb el tutor del grup que coneix l'alumne, es tria l'empresa o centre col·laborador, públic o privat (que busca el tutor d'empresa), amb el perfil adequat.

La direcció del centre juntament amb l'AMPA i tots els Departaments donen ple suport a la realització de l'estada i valoren la importància de l'aprenentatge i aplicació dels contin-

guts apresos a l'aula, donant una visió real del món actual.

Des que es va començar a oferir la matèria al centre, curs 2001-2002 amb 8 alumnes de l'itinerari social, aquest curs 2003-2004 que és el tercer any que es realitza, ja són 22 alumnes que ho sol·liciten repartits entre tots els grups, i que corresponen a un 15-20% dels alumnes de cada grup de batxillerat: 4 del Batxillerat Científic, 5 del Tecnològic, 4 del Batxillerat Social i 9 del Batxillerat Humanístic.

L'avaluació és conjunta entre l'escola i l'empresa. Per una banda, l'empresa fa un seguiment personal de l'alumne i omple al final de l'estada el quadern blau oficial del Departament d'Ensenyament. Per part del centre, la tutora d'empresa fa un seguiment quinzenal i també demana a l'alumne una memòria final en acabar l'EE on es recull la descripció de l'empresa, el desglossa-

**l'alumnat de batxillerat pot tenir
un primer contacte amb el món
laboral i posar en pràctica
un seguit de procediments
i d'actituds que són
indispensables per a la seva
adaptació al món laboral**

ment de les activitats realitzades i la seva valoració personal. D'altra banda, també es realitzen contactes telefònics i visites d'empresa periòdiques durant la realització de les pràctiques.

Com a anècdota, val a dir, el cas d'una alumna que a mig crèdit va deixar els estudis de batxillerat, abandonant l'empresa on feia l'estada. Després de justificar les causes, l'empresa va entendre els fets i va agrair la preocupació per la nostra part de la situació plantejada.

Els alumnes valoren molt positivament les pràctiques per l'experiència que els aporta i en algun cas obtenen una petita retribució, com a regal per l'esforç i dedicació que hi realitzen, cosa que augmenta la seva motivació personal.

D'altres han retornat al lloc de treball (de visita), per tornar a veure els companys o tutors de les pràctiques, com a agraïment i sobretot des d'una altra òptica, ja no com a estudiants en pràctiques.

L'IES Salvador Espriu aposta per un ensenyament teòric i pràctic de qualitat, per formar els alumnes en coneixements i en valors que s'obtenen també amb l'Estada a l'Empresa i per tant desitjariem la continuïtat d'aquesta matèria en un futur.

IES Príncep de Viana

L'estada a l'empresa es posa en marxa el curs 2001-02 amb el suport de l'equip directiu i a petició de l'actual tutora. Encara que la demanda d'aquesta matèria és en un principi molt elevada, es decideix començar amb un nombre reduït d'alumnes (sis persones), ja que es desconeix el programa informàtic per gestionar els convenis i tampoc no es tenen de moment empreses col·laboradores.

El currículum del nostre centre oferta únicament a primer curs matèries optatives, per tant són els alumnes de primer de batxillerat els que tenen l'opció de triar l'Estada a l'Empresa.

La realització de l'Estada a l'Empresa és fa al llarg de la segona avaluació, aprofitant si es vol els dies laborables de les vacances de Nadal. La justificació de fer-la en aquest moment és que, d'aquesta manera, durant la primera avaluació es localitzen les empreses i els alumnes s'adapten als canvis que suposa el pas de l'ESO al Batxillerat i, d'altra banda, deixa lliure el final de curs. No s'ofereix la possibilitat de fer l'estada al juliol perquè les actes de primer ja estan tancades.

En relació a la distribució horària, uns alumnes trien la possibilitat de fer l'estada de manera intensiva (7 hores/dia) al llarg de les vacances de Nadal i completant, si cal, amb algunes tardes del mes de gener i d'altres dos o tres dies a la setmana al llarg del segon trimestre (A partir d'aquest curs els coordinadors de l'Estada a l'Empresa del Departament d'Ensenyament demanen, si les pràctiques es fan a primer, fer-les a partir de la segona avaluació i no fer servir la modalitat intensiva).

Al llarg de la tercera avaluació, els alumnes de 4rt d'ESO que l'any següent cursaran batxillerat i estan interessats en la realització d'aquesta matèria optativa s'apunten en una llista on fan constar també la modalitat de batxillerat que triaran. A la reunió d'equip docent de 4rt d'ESO es presenta la llista d'alumnes i es fa una tria provisional en funció de les persones que hem decidit agafar per l'any vinent. Una vegada es matriculen realment a batxillerat, i mostren la seva intenció de cursar aquesta matèria, s'acaba de concretar els alumnes seleccionats per al curs següent.

Els alumnes han de tenir un bon nivell acadèmic, perquè hauran de compatibilitzar l'estada amb el curs escolar i no han d'haver tingut problemes de comportament ni de disciplina.

Al començament de la primera avaluació els alumnes que faran l'estada omplen una enquesta amb les seves dades i amb el tipus d'empresa o l'empresa concreta on els agradaria de fer-la. En funció de les seves demandes i de les empreses ja col·laboradores, acabo de fer els contactes.

Encara que de vegades al començament són reticents a incorporar alumnes tan joves, una vegada realitzada l'estada expressen la seva sorpresa per la capacitat de treball, autonomia, iniciativa i predisposició cap a la feina d'aquests nois i noies.

Si l'estada es desenvolupa sense cap incident, es fa un contacte de seguiment quan comencen, per veure com ha anat la seva incorporació i al final una entrevista amb el tutor d'empresa per avaluar la pràctica i parlar de la seva realització.

Per avaluar l'alumne es pren en consideració l'avaluació realitzada per part del tutor d'empresa i una memòria de la pràctica realitzada. (Nota: 70% tutor empresa, 30% memòria)

La valoració per part de tots els col·lectius implicats és molt positiva. I especialment el profit que expressen els alumnes que l'han realitzat.

94

Productores y consumidores

Manuel Rodríguez Algarín*

La unidad didáctica «Productores y consumidores», dirigida al alumnado de 1º de ESO, forma parte de un proyecto curricular del área para toda la etapa que se encuentra en fase de realización por parte del Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar); junto con otras unidades diseñadas y ya experimentadas, pretende ser objeto de uso en el aula, buscando su validación como instrumento didáctico eficaz.

El proyecto curricular de referencia, y esta unidad como parte de él, opta por un modelo de acción didáctica basado en el «modelo de investigación en la escuela» (véase el nº 209 de *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre de 1992). Dicho modelo concibe el conocimiento que se imparte en el aula con unas características peculiares

y una serie de rasgos propios, y distinto por tanto del conocimiento científico y del cotidiano, pero conectando a la vez con ambos, y que recibe el nombre de «conocimiento escolar» (GIE, 1991; García y García, 1992; García, 1994).

La intervención didáctica para la construcción de ese cono-

Esta unidad didáctica intenta ser una aproximación rigurosa y sistemática al conocimiento de la complejidad del sistema económico desde los primeros cursos de la ESO. Las pautas básicas parten de problemas reales y cuentan con las opiniones del alumnado. Se trabaja con distintas informaciones para favorecer la elaboración de conclusiones por parte de los adolescentes, para que sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a diferentes situaciones. Este proceso se realizará mediante diversas actividades en el aula.

cimiento escolar se concibe mediante el planteamiento del objeto de estudio a través de una serie de problemáticas, es decir, de interrogantes entendidos como problemas escolares (García y García, 1989; García y Merchán, 1994) y que, desde el ámbito didáctico, ocupan el lugar intermedio entre los problemas de carácter familiar y cotidiano y los problemas de carácter científico.

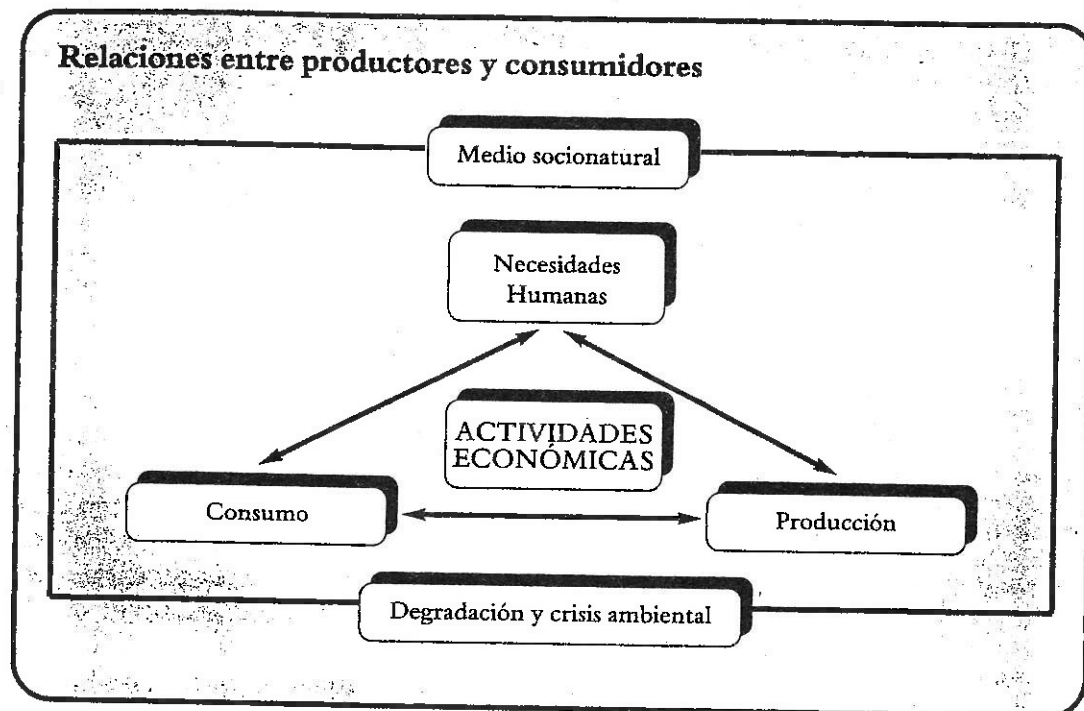
■ ¿Qué enseñar?

El objetivo de la propuesta de conocimiento escolar que se pretende realizar con esta unidad es que, desde los primeros cursos de la Educación Secundaria, se lleve a cabo una aproximación rigurosa y sistemática al conocimiento del sistema económico y de su complejidad. En concreto, se pretende abordar en el aula el estudio de las necesidades económicas que tienen las personas, los grupos humanos, conectando estos aspectos con la producción y el consumo, como instrumentos que sirven para satisfacerlas (Doyal y Gough, 1994). Se trata de una propuesta de conocimiento escolar en la que se presenta lo económico como resultado de la interrelación e interconexión entre esas necesidades humanas, la producción y el consumo; esta últimas interactúan a su vez en el medio socionatural, en el que se producen una serie de repercusiones negativas causadas por una agresión desmedida, motivada fundamentalmente por un mal entendimiento —aunque intencionado— de lo que realmente es necesario para el ser humano (véase el Cuadro 1).



MONTSERRAT SENSERICH

Cuadro 1



De acuerdo con los criterios de secuenciación asumidos para el proyecto curricular (García y Merchán, 1994), los contenidos que se van a manejar en la unidad se estudiarán desde una perspectiva sencilla, en la que la explicación de los fenómenos sociales se haga a través de rasgos muy perceptibles y evidentes, partiendo de ámbitos cercanos y familiares. Estos contenidos se mueven fundamentalmente en torno a estas grandes ideas:

- Realizar una aproximación a las actividades económicas a través de tres elementos básicos constitutivos del sistema económico y de las relaciones que se dan entre ellos: necesidad, producción y consumo.
- Aproximación al conocimiento de las necesidades humanas; cuáles son esenciales y cuáles no son necesarias, y han surgido con el paso de una forma de producción artesanal a otra de carácter industrial.
- Aproximación al conocimiento de las repercusiones medioambientales de la producción y el consumo, mostrando especial atención al papel desempeñado por este último aspecto como responsable de la degradación y la crisis ambiental actual.

■ ¿Cómo enseñar?

Dado el modelo didáctico por el que se opta, las pautas básicas que van a guiar el proceso metodológico (García y García, 1989; GIE, 1991; García y Merchán, 1994; García, y otros, 1996) serán las siguientes: partir de una serie de problemas como ejes fundamentales para trabajar con el alumnado; contar con las concepciones de los alumnos y alumnas y ponerlas en juego continuamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje em-

prendido con la unidad; trabajar con nuevas informaciones que puedan interrelacionarse con los esquemas de conocimiento de los alumnos, favorecer la elaboración de conclusiones personales y aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, desarrollando comportamientos alternativos.

Desde la perspectiva antes mencionada de considerar el tratamiento del conocimiento escolar como una serie de problemáticas, la unidad parte de un interrogante principal: ¿son «necesarias» todas las necesidades económicas que tenemos? Este interrogante se trabaja en aproximaciones sucesivas, a través de la secuencia de actividades para realizar en el aula, y siguiendo un proceso de complejidad gradual y creciente (véase Cuadro 2).

■ Actividades en el aula

- «¿Qué ocurre en casa?». Tras una serie de introducciones explicativas proporcionadas por el profesor, se pretende que los alumnos, con los instrumentos adecuados (tablas, cuadros de doble entrada, fichas de observación, etc.), obtengan durante una semana diversas informaciones y datos sobre las actividades de consumo y producción que se realizan en su casa asociadas a la satisfacción de las necesidades que tienen los diferentes miembros de la unidad familiar: comer, vestirse, asearse, leer, divertirse, trabajar, etc.

Siguiendo una serie de pautas —¿qué necesitamos?, ¿qué consumimos?, ¿qué producimos en casa?—, toda la información obtenida debe ser organizada, clasificada y puesta en común en el aula. Con los datos, sintetizados en tres columnas, se realizará un mural grande para colocar en la pared de la clase.

- «¿Qué nos gustaría saber sobre la cuestión?».

Se llevarán a cabo dos tareas: un debate en torno a la lectura de un texto, y un informe individual sobre la cuestión, siguiendo un guión proporcionado por el profesor.

La lectura guiada mediante un cuestionario de un fragmento del libro de Defoe, *Robinson Crusoe*, en el que se relatan los momentos del naufragio del personaje y el rescate de objetos diversos que realiza el protagonista para su supervivencia antes de que el barco se hunda, permitirá la realización de un debate en el que se tratará de relacionar la situación y las decisiones que debe tomar el personaje del texto con los datos e informaciones obtenidos del ámbito familiar a través de la actividad anterior. La obtención de conclusiones claras y concisas sobre el objeto de estudio es primordial, ya que a partir de aquí se propone la realización de

un informe individual en el cuaderno del alumno que tratará de recoger todos los asuntos planteados hasta el momento, facilitándose la explicitación de interrogantes sobre la problemática objeto de estudio. A tales efectos, se usará una especie de guión. Este informe constituye una valiosa fuente de evaluación para el profesorado.

- «Las necesidades en el pasado: vida cotidiana de un cazador del Paleolítico». Con esta actividad se pretende la reconstrucción de la historia diaria de personajes prehistóricos, que satisficieran sus necesidades de una forma concreta y precisa: la recolección y la caza. Para su realización se parte del trabajo realizado con un dossier documental preparado al efecto que incluye secuencias de la película *En busca del fuego*, de Annaud, así como algunas fotos, dibujos y relatos sobre lo que podría

Cuadro 2

Fases y funciones del proceso metodológico

Fases Proce.	¿Qué función didáctica tiene?	Aspectos de la problemática y niveles de aproximación	¿Qué harán los alumnos?
Inicial	Aproximar y centrar el asunto que se propone para trabajar en el aula.	Primer nivel de aproximación: <i>¿Qué necesidades económicas tenemos? ¿Cómo las satisfacemos?</i>	PRIMERA ACTIVIDAD <i>¿Qué ocurre en casa?</i> Tarea investigadora en el ámbito familiar.
	Generar curiosidad y ampliar el campo de motivación. Activar las ideas que el alumnado posee sobre el asunto que se va a estudiar y cuestionarlas.	<i>¿Qué relaciones establecemos entre las necesidades económicas, la producción y el consumo?</i>	SEGUNDA ACTIVIDAD Queremos saber: Primera recapitulación a través de un informe individual.
Desarrollo	Facilitar nuevas informaciones.	Segundo nivel de aproximación <i>¿Siempre ha ocurrido así?</i>	TERCERA ACTIVIDAD Las necesidades en el pasado: Vida cotidiana de un cazador del Paleolítico.
	Permitir que se construya sobre lo que se sabe. Trabajar y desarrollar los contenidos que se proponen en la unidad. Ayudar a buscar respuestas a los interrogantes planteados.	<i>¿Qué ocurre ahora?</i> Tercer nivel de aproximación <i>¿Ocurre igual en todos los lugares?</i>	CUARTA ACTIVIDAD De compras en el hiper: Estudio de casos: el aceite de oliva y los neumáticos. QUINTA ACTIVIDAD Viaje por un mundo de contrastes: La satisfacción de necesidades económicas en familias de distintas partes del mundo.
Final	Estructurar y sistematizar aprendizajes. Avanzar en la comprensión de los asuntos trabajados en la unidad didáctica. Elaborar conclusiones. Proponer alternativas.	Cuarto nivel de aproximación <i>¿Todas las necesidades económicas son iguales?</i> <i>¿Hay necesidades económicas «no necesarias»?</i>	SEXTA ACTIVIDAD Recapitulación final: Puesta en común, elaboración de un informe final y presentación de conclusiones. Proyecto de actuación: <i>¿Qué podemos hacer nosotros?</i>

ser la vida cotidiana de los humanos en esos momentos históricos. Se pretende que el alumnado, con la información suministrada a través de los diversos documentos, prepare un cuadernillo de viñetas, un cómic, donde relate las secuencias fundamentales de esa vida cotidiana; este cómic puede adoptar el formato de diaporama, utilizando acetatos y la grabación en casete.

- «De compras en el hiper. Estudio de casos: el aceite de oliva y los neumáticos». La actividad se divide en dos grandes momentos. En un principio, se pretende realizar una aproximación al significado tan relevante que han adquirido las grandes superficies comerciales como centros de suministros de bienes de consumo para el ámbito familiar. La explicación del profesor será un buen desencadenante de la cuestión. Para ello usará diapositivas, imágenes de vídeo, recortes de prensa y anuncios comerciales preparados al efecto para la exposición. Posteriormente, los alumnos pueden relatar cómo sería la compra en unos de estos centros, tratando de profundizar en un estudio y análisis descriptivo de lo que es un hipermercado en cuanto a elementos, configuración, funcionalidad y organización. Esta tarea se puede llevar a cabo utilizando los datos obtenidos en un trabajo de campo: itinerario por un hipermercado del entorno; o por medio de un dossier documental en el que se da la información pertinente al respecto.

En otro momento, los alumnos realizarán alternativamente el estudio pormenorizado de dos productos que se pueden adquirir en una gran superficie: el aceite de oliva y los neumáticos para automóviles. Se decide tomar ambos productos como objeto de estudio porque permiten abordar contenidos propios de los sectores económicos clásicos (primario, secundario y terciario) y resultan, además, significativos, ya que permitirán trabajar aspectos sustanciales del enfoque de la uni-

dad didáctica, como son el paso de la producción artesanal a la producción industrial (aceite) y la fabricación de objetos con un alto grado de contaminación ambiental (los neumáticos).

- «Viaje por un mundo de contrastes». Se pretende hacer un estudio comparado sobre cómo se satisfacen las necesidades económicas en distintos ámbitos familiares del mundo. Así, se toma como objeto de estudio la situación vital de ocho familias de distintos países: España y Alemania; Etiopía y Kuwait; Bután y Japón; y Guatemala y Estados Unidos.

La fuente básica de información es un dossier documental y una serie de diapositivas tomadas de la revista dominical publicada por *El País* el 11 de septiembre de 1994, en la que se presentan destacados contrastes entre las formas de vida familiar de dichos países, así como en la manera de entender lo que es necesario y lo que no lo es. Los criterios utilizados para la selección de las ocho familias han sido la relativa cercanía en cuanto a la zona geográfica en la que viven, y el hecho de que existieran fuertes contrastes entre sus formas de vida —más o menos opulencia—, según se tratara de sociedades más o menos desarrolladas. Se han considerado parámetros tales como la renta per cápita, el porcentaje de la renta familiar que se gasta en alimentación y en otras necesidades, prioridad en las necesidades económicas que se tienen, etc.

- «Recapitulación final y proyecto de actuación». Sirve para la puesta en común de lo aprendido, concretándose en la realización de un informe final y un proyecto de actuación de acuerdo con un guión elaborado por el profesor. Posee un carácter claro de reorganización y de integración más concluyente de los conocimientos adquiridos a lo largo del trabajo desarrollado mediante las distintas actividades de la unidad didáctica, sistematizando las informaciones y favoreciendo la expresión de alternativas posibles a la situación problemática trabajada en el proyecto. □

Referencias bibliográficas

- Doyal, L., y Gough, J. (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Fuhem Icaria.
- García, F.F., y Merchán, J. (1994): «El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales», *Signos*, 13.
- García, F.F., y otros (1996): «El diseño de unidades didácticas en el proyecto IRES a partir de un ejemplo: ¿Vivir en la ciudad?», *Iber*, 7.
- García, J.E. (1994): «El conocimiento escolar como un proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas», *Investigación en la escuela*, 23.
- García, J.E., y García, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*, Sevilla: Diada.
- García, J.E., y García, F.F. (1992): *Orientaciones didácticas para la Educación Ambiental en la Etapa Secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación/Consejería de Cultura y Medio Ambiente/Agencia de Medio Ambiente.
- Grupo Investigación en la Escuela (GIE) (1991): *Proyecto Curricular IRES* (Doc I-II-III y IV), Sevilla: Diada.

* Manuel Rodríguez Algarín es asesor de Ciencias Sociales del CEP de Castilleja de la Cuesta (Sevilla).

30 años de Aldeas Infantiles SOS en España

Ayúdanos a seguir dando a los niños desamparados algo más que un hogar...

...es esperanza

Haz tu donativo a Aldeas Infantiles SOS en las cuentas:

**9.000 del Banco Popular
3.333 del BCH**



Aldeas Infantiles SOS

**Infórmate en el
902 33 22 22**

Actividades y estrategias

Francisco J. Pozuelos Estrada*

La enseñanza de la economía debe incluirse en el currículo a través de proyectos, investigaciones y trabajos prácticos realizados por los alumnos, huyendo así de los enfoques formales o aritméticos tradicionales. Aquí se incluyen una serie de actividades que utilizan diversas estrategias en las que se adopta un enfoque integrador.

Abordar aspectos relacionados con la economía no es algo nuevo en la enseñanza. Casi todos los enfoques educativos que han querido aproximar los conocimientos culturales a una cierta proyección social han tratado este tema. Así, como apunta Travé (1998), se puede encontrar esta idea en Decroly y su propuesta de organización del currículo basada en las necesidades capitales de la experiencia humana. De igual forma aparece en casi todas las alternativas que, partiendo del alumnado, sus intereses y necesidades, pretenden formar para la vida y desde la vida; de esta manera, Dewey, Freinet, Kilpatrick, etc. recogen en sus experiencias multitud de ejemplos que giran en torno a proyectos, investigaciones y trabajos realizados por los alumnos a partir de algún motivo relacionado con la economía: cooperativa escolar (Freinet), el trabajo productivo (Blonsky), los *producer's projects* del método de proyectos de Kilpatrick... Y aunque cada planteamiento posee sus propios rasgos distintivos y su proceso concreto de desarrollo, todos coinciden en el carácter funcional que se adopta en relación a este tema.

Recientemente, al amparo de ciertas propuestas promovidas por distintos enseñantes y movimientos de renovación pedagógica (MRP), y a raíz de la preocupación de éstos por impulsar desde las escuelas un conocimiento más crítico y enraizado con la vida, ha reaparecido, entre otros temas, el de la economía; pero ahora dentro de un enfoque comprensivo que pretende desarrollar actitudes, destrezas y contenidos diversos, y no la simple repetición de rutinas que raramente se tienen en cuenta fuera de los cuadernos escolares (perspectiva formalista). Así, en la actualidad es frecuente encontrar algunas experiencias sobre problemas relacionados con la economía en muchos centros y aulas que adoptan esta perspectiva funcional e integrada en el currículo, olvidándose para ello de la concepción disciplinar o fragmentaria del co-

nocimiento. En consecuencia, se plantea como un auténtico núcleo de interés capaz de articular en torno a sí mismo diferentes áreas y materias del currículo, con objeto de incorporarlo como uno de los problemas e inquietudes de nuestra sociedad actual, y para el que la educación obligatoria tiene necesariamente que proponer algún tipo de preparación y alternativa.

Este enfoque integrado permite plantear en algunos casos el tratamiento de la economía, junto con otros ámbitos y áreas, desde dos perspectivas; e incluso puede constituir el objeto de estudio de algún aspecto relacionado directamente con esta temática.

■ Las actividades

Son diversas las propuestas realizadas por distintos autores para enseñar economía en la educación obligatoria: Jensen (1986), Soriano y Giménez (1992) y Travé (1998). Desde nuestro punto de vista hemos seleccionado esta breve relación de actividades-tipo con objeto de que se puedan elegir y combinar, según cada caso, de la forma que cada equipo considere más adecuada y coherente.

■ Análisis comparativos

Para el desarrollo de esta actividad se eligen una serie de productos, marcas, etc. que se consideren significativos; y una vez seleccionados los aspectos en que nos vamos a fijar, se establecen las diferencias y similitudes entre ellos con objeto de obtener la mejor relación precio-calidad posible. Estaría bien complementar esta propuesta con una «tabla de doble entrada» que permita organizar y sistematizar los datos de forma operativa, y a partir de ahí elaborar distintas conclusiones y obtener más información. Esta actividad resulta bastante útil para realizar análisis críticos.

Además de los productos y las marcas se pueden analizar y comparar servicios, presupuestos y otros elementos que desde la diversidad precisan de un estudio sosegado, para conocer ciertos aspectos diferenciadores que a veces se presentan confusos, y que pueden llevar a engaño si estamos acostumbrados a tratarlos de una forma superficial.

97

■ Visitas y salidas

La actividad de visitas y salidas de trabajo requiere de una adecuada planificación, que básicamente consistirá en una serie de tareas previas que pongan al alumno en situación (qué vamos a ver, en qué nos fijaremos, qué sentido tiene dentro de la experiencia, etc.) y le preparen para la recogida de

datos (diseño y manejo simulado de instrumentos); otras propuestas, llevadas a cabo en el lugar visitado, se centrarán en los aspectos que previamente se han planificado y en la aplicación de los instrumentos y procedimientos anteriormente preparados, de lo contrario se corre el riesgo de dispersar la atención y por tanto lograr un menor calado formativo; y, por último, se programará la realización de actividades de nuevo en el aula, que nos permitirán organizar, estructurar y expresar la información obtenida.

Para que estas visitas resulten significativas es preciso que se encuentren correctamente conectadas con los procesos económicos que se estén estudian-

obtenida de una salida no debe emplearse sólo para la realización de ejercicios aritméticos; su correcto manejo debe facilitar la aproximación a muchos de los entresijos que se viven en el mundo económico y laboral próximos.

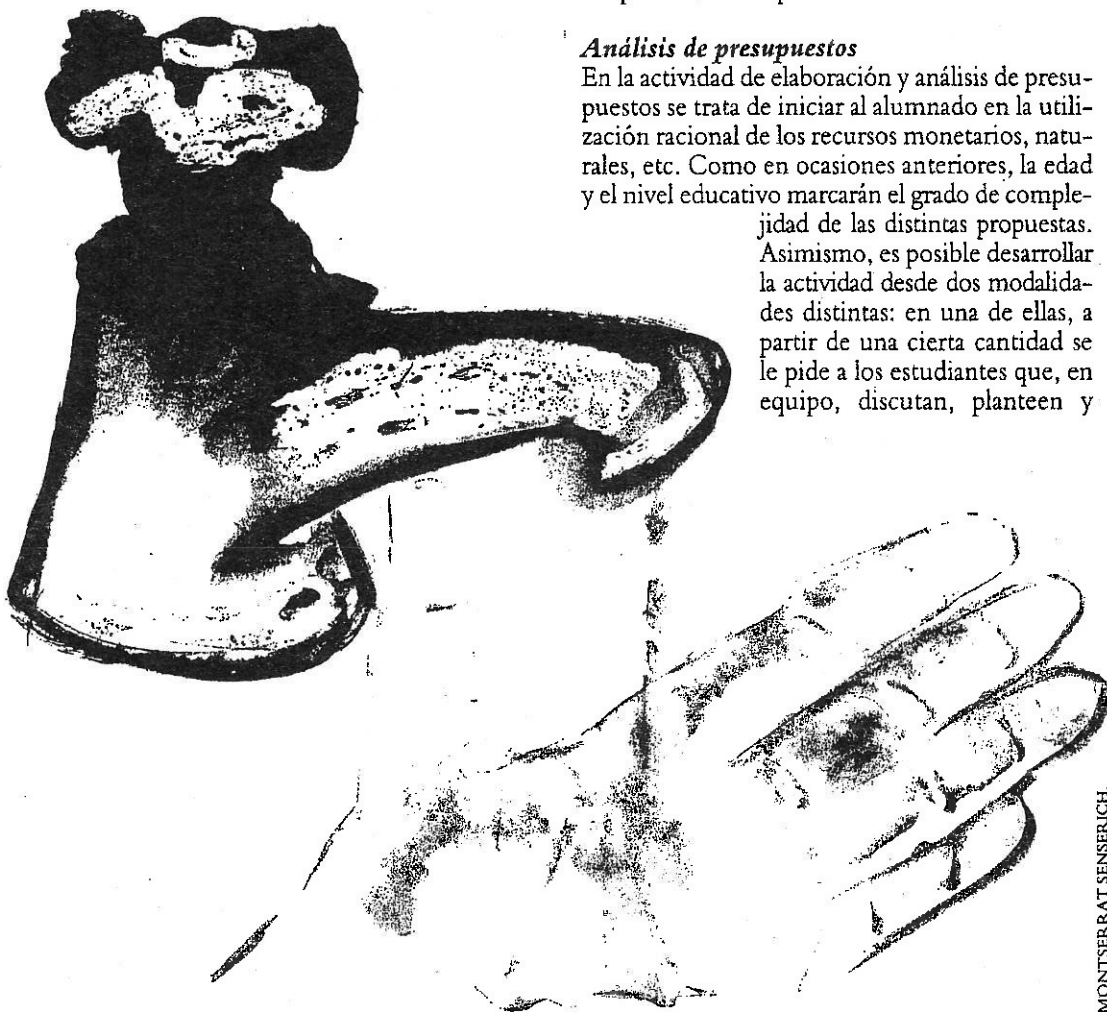
Seguir la pista

Esta propuesta consiste en hacer un seguimiento de un producto desde su origen hasta que llega a nosotros; es decir, conocer los procesos que experimenta desde el nivel de producción primaria hasta que llega al consumidor (o viceversa). La actividad permite emplear niveles muy diferentes de tratamiento y profundidad, y por ello resulta aplicable a cualquier nivel educativo, con sus correspondientes adaptaciones.

Análisis de presupuestos

En la actividad de elaboración y análisis de presupuestos se trata de iniciar al alumnado en la utilización racional de los recursos monetarios, naturales, etc. Como en ocasiones anteriores, la edad y el nivel educativo marcarán el grado de comple-

jidad de las distintas propuestas. Asimismo, es posible desarrollar la actividad desde dos modalidades distintas: en una de ellas, a partir de una cierta cantidad se le pide a los estudiantes que, en equipo, discutan, planteen y



MONTSERRAT SENSERUCH

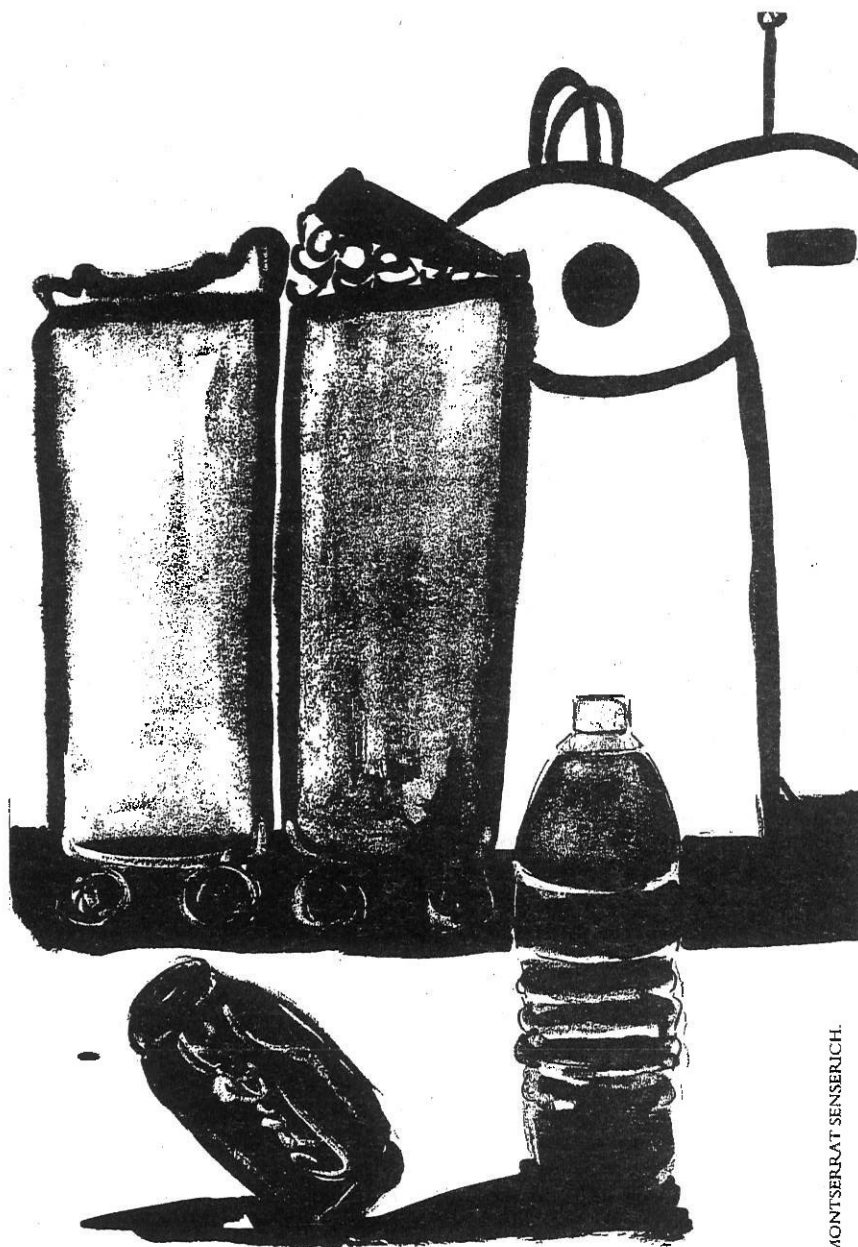
do. En caso contrario pueden resultar lúdicas y entretenidas, pero tal vez de reducido valor educativo.

Son de especial relevancia las visitas que permiten poner al alumnado en contacto directo con los centros de producción y transformación de las materias primas. Y también aquellas que llevan a conocer en profundidad los centros comerciales, las tiendas y los mercados.

Sólo queda por recordar que la información

justifiquen las distintas partidas del gasto destinadas a un proyecto concreto; en la otra modalidad, se les facilita la «memoria» de un proyecto y deben reconocer las partidas realizadas y exponer su criterio y sus opiniones sobre el mismo.

Como podemos observar, no se pretende encontrar la respuesta correcta, aspecto éste muy común en la vida escolar; se busca, sobre todo, ofrecer al alumnado una serie de oportunidades



MONTSERRAT SENSERICH

para expresar razonadamente su opinión ante situaciones y actividades económicas corrientes de la vida cotidiana. Por eso las respuestas deberán ser debatidas, discutidas e incluso refutadas. Ésta es la verdadera finalidad que justifica este tipo de actividades.

Análisis de documentos

A lo largo de nuestra experiencia entramos en contacto con documentos económicos en múltiples ocasiones. Unas veces los entendemos, y otras pasan por nuestras manos sin que casi hayamos podido descifrar el contenido de sus apartados. Igual de importante que entender el significado de estos documentos es hacer un uso racional de la información que en ellos se expone. Una lectura reflexiva y crítica de distintos recibos, como el de la luz, el agua, el teléfono, etc. puede ayudar al alumnado a iniciarse en un consumo responsable y, además, permiten conocer en qué se gasta

realmente el dinero (impuestos, cánones, tasas, etc.).

El hecho de trabajar con recibos, facturas y cuentas nos pone en contacto con las transacciones comerciales más habituales; su manejo en clase contribuye a la funcionalidad de los aprendizajes escolares. Por otro lado, junto a la lectura crítica de documentos también parece oportuno iniciarse en la elaboración de los mismos: preparar una hoja de pedido, rellenar una factura o incluso cumplimentar una hoja de reclamaciones pueden ser buenos ejemplos que ayudarán a ilustrar esta actividad.

Dilemas

Muchas son las ocasiones en las que nos vemos en la necesidad de decidir o apoyar una determinada resolución de carácter económico: ¿qué hacemos con este dinero? Esta pregunta, que a veces nos incumbe exclusivamente a nivel individual, en otras ocasiones está relacionada con una postura colectiva, social e incluso política. Y es importante que el alumnado se vea envuelto en este tipo de debates en clase, que escuche y argumente para decidir de una manera responsable y comprometida.

Para el desarrollo de esta actividad es posible, según el nivel en el que se esté tratando, partir de intereses muy cercanos o de otros más generales. Así, por ejemplo, se pueden estudiar y debatir diferentes opciones para emplear una cantidad de dinero determinada, propiedad de la cooperativa de clase; también podemos simular con el alumno-ciudadano

qué hacer con una determinada partida presupuestaria del municipio.

Información y noticias

A lo largo del día y por distintos canales de comunicación (televisión, prensa, radio...) nos llegan constantemente diferentes datos sobre la situación económica y social de nuestro entorno y de otros lugares mucho más alejados. Recoger diferentes aportaciones de estos medios para estudiar la forma de vida y el estado socioeconómico de diferentes lugares y grupos humanos es una actividad que proporciona una visión amplia y variada de la distribución de los recursos y riquezas. Buscar noticias, recoger testimonios, seguir un acontecimiento con objeto de enterarse en profundidad, etc., pueden ser buenas maneras de elaborar un juicio crítico y comprometerse activamente con la mejora de la sociedad en general.

Pero no todo se reduce a la obtención de datos;

igualmente resulta importante iniciarse en la confección de noticias, crónicas e informes sobre esta temática. A este respecto, realizar un archivo de noticias, hacer un periódico o participar en un programa de radio escolar son algunos ejemplos de experiencias que apuntan en este sentido.

Publicidad

En la actualidad, nuestra economía está bastante influida por la sutil presión que ejerce en nosotros la publicidad, por ello será necesario su tratamiento a la hora de abordar un planteamiento responsable en el consumo y el gasto personal. Esta actividad, al igual que otras que ya hemos visto, puede ser trabajada de diferentes maneras, por ejemplo:

- Tomando varias marcas de un mismo producto, y observando cómo se promociona en cada caso.

- Analizar cuáles son los referentes que se usan para hacer atractivo un determinado producto (si aparecen niños jugando, cómo van vestidos, de qué clase social suelen ser, qué ambientes crean...).

- Contrapublicidad. Una vez detectados algunos efectos no recomendables en determinados productos, realizar algunos «contraanuncios» utilizando las mismas técnicas que la industria publicitaria suele usar.

Reciclar: ahorrar

Cada vez está más claro que una economía sostenible y solidaria precisa de un uso responsable de las riquezas. Iniciar al alumnado en la dinámica del reciclaje, la moderación en el consumo y la autoelaboración de servicios son algunos de los objetivos que apuntan en esa dirección.

Actividades como averiguar el coste del derroche de agua midiendo la cantidad que se pierde por un grifo que gotea; sopesar el consumo de papel que se utiliza en clase o evidenciar el encendido innecesario de luces y de la calefacción son algunas de las propuestas que, además de ser ilustrativas, resultan bastante fáciles de complementar con medidas alternativas.

Igualmente, y con idéntica finalidad, se puede proponer calcular el ahorro que supone el hecho de realizar algunas tareas, como por ejemplo arreglarse la *bici* o cualquier otro útil personal. La compra colectiva de un recurso común, el préstamo desinteresado o el apoyo mutuo expresan con claridad ese sentido de consumo y uso solidario (además de rentable).

Estudio de casos

Esta actividad consiste básicamente en analizar y debatir en torno a un caso concreto. Para ello se describe detalladamente una situación real que sea susceptible de distintas valoraciones y apreciaciones, de forma que permita el debate y la confrontación de diversos puntos de vista. Así pues, uno de los fines de esta actividad es descubrir que existen diferentes posibilidades y respuestas. En el ámbito de la economía, temas como el paro, el trabajo de los inmigrantes, etc. son algunas de las si-

tuaciones que pueden servir para argumentar un supuesto caso.

En la época de...

Se trata de estudiar la evolución y los cambios que se han ido produciendo a lo largo de los tiempos. Tomar algunas variables o categorías concretas y ver cómo se transforman y en qué sentido a lo largo de la historia, más o menos reciente según las edades, es una de las propuestas que permiten comprender mejor el mundo actual.

Con escolares de Primaria se puede comparar, por ejemplo, el trabajo de la mujer, el sueldo de un trabajador o el coste de una comida en tiempos de los abuelos, de nuestros padres y en la actualidad; todo ello ayudará a poner de manifiesto los cambios alcanzados y las mejoras pendientes.

Literatura oral y popular

Todo lo referido al dinero, el gasto, la usura, el despilfarro, etc., constituye un tópico que aparece muy frecuentemente en diferentes manifestaciones de nuestra literatura oral: trabalenguas, acertijos, refranes, canciones, retahílas, «plones», etc. Todas ellas forman parte de un tesoro de inestimable valor lúdico y educativo. Usarlas en clase, además de facilitar su conservación, permite la creación de una atmósfera especialmente divertida y participativa. No existe criatura alguna que no se sienta atraída por estas manifestaciones de nuestro patrimonio cultural.

Pensar sobre sus «mensajes» y analizarlos críticamente nos reporta abundantes posibilidades de conocimientos; y si éstos se enriquecen además con aportaciones y datos fundamentados, todo ello contribuirá a hacer mucho más rica aún la experiencia.

La cooperativa de aula

Con el fin de administrar algunos ingresos y gastos básicos (adquirir un cierto protagonismo en experiencias comerciales), hemos diseñado una propuesta que ayudará además a comprender una serie de aspectos relacionados con la inversión, la planificación económica, el control de gastos, la diferencia y la libertad de precios, la existencia y la necesidad de capital, los conceptos de coste y beneficio, etc.

Esta especie de «cooperativa», que en los primeros años puede estar materializada en el aula —a modo de ejemplo de una experiencia concreta, se puede mencionar la implantación de diversos aspectos en el aula: caja de caudales, libreta de control, encargados rotativos, análisis en asamblea de gastos e ingresos, estudio de necesidades—, con el paso del tiempo puede transformarse en una cartilla de ahorros o cuenta corriente que, gestionada de forma colectiva, permita realizar inversiones más importantes (excursiones, material escolar, ayudas, etc.) y complejas (beneficios, intereses, impuestos, «números rojos»...), con lo que se conseguirá una representación abstracta de la realidad.

Por último, aunque no constituyen actividades

específicas para la enseñanza de la economía, se podrían incluir las entrevistas y encuestas. A veces resulta interesante buscar información de la mano de un experto o una persona conocedora de un tema en concreto; para ello recurriremos entonces a la entrevista, que habremos preparado y estructurado previamente, con objeto de poder sacar el mayor provecho posible de la información. Hacer una entrevista, de grupo o colectiva, no es fácil, y por ello debemos ir preparando a nuestros alumnos para esta tarea (a través de la simulación); por otra parte, será necesario ponernos en contacto con el comunicador, al objeto de situarlo en el contexto en el que va a intervenir. En definitiva, «siempre que se informe oralmente, debemos posibilitar y facilitar la participación activa tanto del que informa como del que recibe la información» (Pozuelos, 1991).

Igualmente, podremos buscar distintas aportaciones a través de un estudio de tendencias de población; en este caso, nos centraremos en las encuestas y cuestionarios. Para ello fijaremos previamente los aspectos que nos interesa estudiar (categorías) y después prepararemos las preguntas, con objeto de poder organizar los datos en torno a las categorías que permitan una clasificación pertinente de la información, para así poder llegar a conclusiones fundamentadas.

Como vemos, muchas de estas actividades se complementan y enriquecen mutuamente; es más, creemos que entre todas ellas existe una cierta rela-

ción e interdependencia, y por ello serán el objeto de estudio, el contexto, el nivel educativo, etc. los que mejor ayudarán al equipo docente encargado del diseño y realización de la propuesta a tomar la decisión que mejor se ajuste a cada caso. □

Referencias bibliográficas

- Jensen, H.R. (1986): *La educación del consumidor en la escuela*, Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Pozuelos, F.J. (1991): *El enfoque globalizador: técnicas y estrategias para obtener y trabajar la información*, Huelva: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial.
- Soriano, E., y Giménez, C. (1992): «Educación del consumidor y del usuario», en *Temas transversales del currículum*, Sevilla: Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, CEJA.
- Travé, G. (1998): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del Ámbito de Investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

PARA SABER MÁS

Ladson-Billings, G. (1997): «Dar sentido a las matemáticas en contextos multiculturales», en Secada, W.G.; Fennema, E., y Adajian L.B. (comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid: Morata/MEC.

*Francisco J. Pozuelos Estrada es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y miembro del Grupo de Investigación GAIA, del programa IRES.

"La inquietud cultural como motor, los hábitos de lectura como instrumento y las bibliotecas como medios, son los esfuerzos más importantes que tiene el ciudadano para desarrollarse de forma plena. Sólo así, un país puede ayudar a crear profesionales mas eficaces, ciudadanos libres y personas felices "



- Disponemos de 700 m2 en un edificio emblemático de la capital Boliviana.
- Enviamos a Sucre 120 mil volúmenes donados por la población española.
- Nuestra biblioteca se inauguró en marzo de este año.

Para que funcione plenamente nos falta:

- ☐ Material pedagógico infantil, libros técnicos y universitarios
- ☐ Estanterías, encuadernadora, guillotina, copiadora.
- ☐ Equipo para la emisora cultural: transmisores, discos, tocadisco, etc.

Si Ud. es amigo del arte, la cultura y desea colaborar y "vivir" con Bolivia participe y disfrute con:

PACHAMAMA, FUNDACIÓN BOLIVIANA

Consell de Cent, 223 - 08011 Barcelona Tel 93-451.71.11 Fax 93-451.06.65

EL MÈTODE DEL CAS

✓ Concepte:

Mètode d'aprenentatge basat en la presentació al grup-classe d'una situació real, que serà analitzada i sotmesa a discussió per tal d'obtenir una sèrie de conclusions. Presenta una experiència que és o pretén ser un retrat d'una situació real, davant la qual es demana als/a les alumnes que analitzin la informació i es converteixin en assessors o gestors, és a dir, que prenguin decisions de forma raonada. El cas situa l'alumnat enmig d'un problema amb un entorn determinat, i ha d'analitzar dades, buscar alternatives i proposar solucions per tal de resoldre'l. En general, no hi ha una solució única.

L'alumnat ha de:

- Estudiar la situació
- Identificar el problema
- Proposar estratègies de solució
- Defensar-les davant els membres del grup
- Contrastar-les amb les dels companys
- Reelaborar-les a partir de totes les aportacions

✓ Requeriments:

a) Dels alumnes:

- Percepció de la situació que es presenta i de les relacions entre els factors que hi estan relacionats.
- Elaboració de judicis.
- Comunicació amb les altres persones.

b) Del professorat:

- Preparació encertada del material.
- Habilitat en la dinamització de grups.

c) De l'aula i dels materials:

- Aula preparada per treballar en grups reduïts.
- Recursos que permetin obtenir informació addicional si cal.
- Recursos que permetin exposar les aportacions.
- Informació sobre fets, personatges i contextos reals i/o ficticis però propers a la realitat.

✓ Objectius:

- Formar persones capaces d'analitzar un problema de l'àmbit que es presenti – personal, professional...- i trobar i valorar diferents propostes de solució.
- Facilitar la construcció social del coneixement i afavorir la reflexió, la verbalització, el contrast i la reelaboració d'idees.

✓ Elaboració:

- Determinar els objectius del cas.
- Obtenir la informació necessària.

- Redactar el cas, tenint en compte que:
 - El cas que es presenta ha de ser real o, com a mínim, versemblant.
 - S'han de donar les informacions rellevants sobre els fets, els protagonistes i el context.
 - És recomanable de presentar una única situació.
 - La redacció ha de ser clara i entenedora, presentant els fets de forma objectiva, ordenats i adaptats a les capacitats i interessos dels alumnes.
- Redactar les preguntes que centraran els aspectes de reflexió:
 - Quin problema es planteja?
 - Quines en són les causes?
 - Quin és el context?
 - Qui protagonitza els fets?
 - Què mou els protagonistes?
 - Quins objectius ens plantejem?
 - Quines actuacions es poden fer per assolir-los?

✓ Utilització:

a) A nivell individual:

- Lectura del cas.
- Recerca d'informació addicional si cal.
- Resum de les idees clau, diagnosi de la situació, establiment i anàlisi d'alternatives, proposta d'un pla d'actuació i conseqüències que se n'esperen. En aquesta fase és important el control del temps.

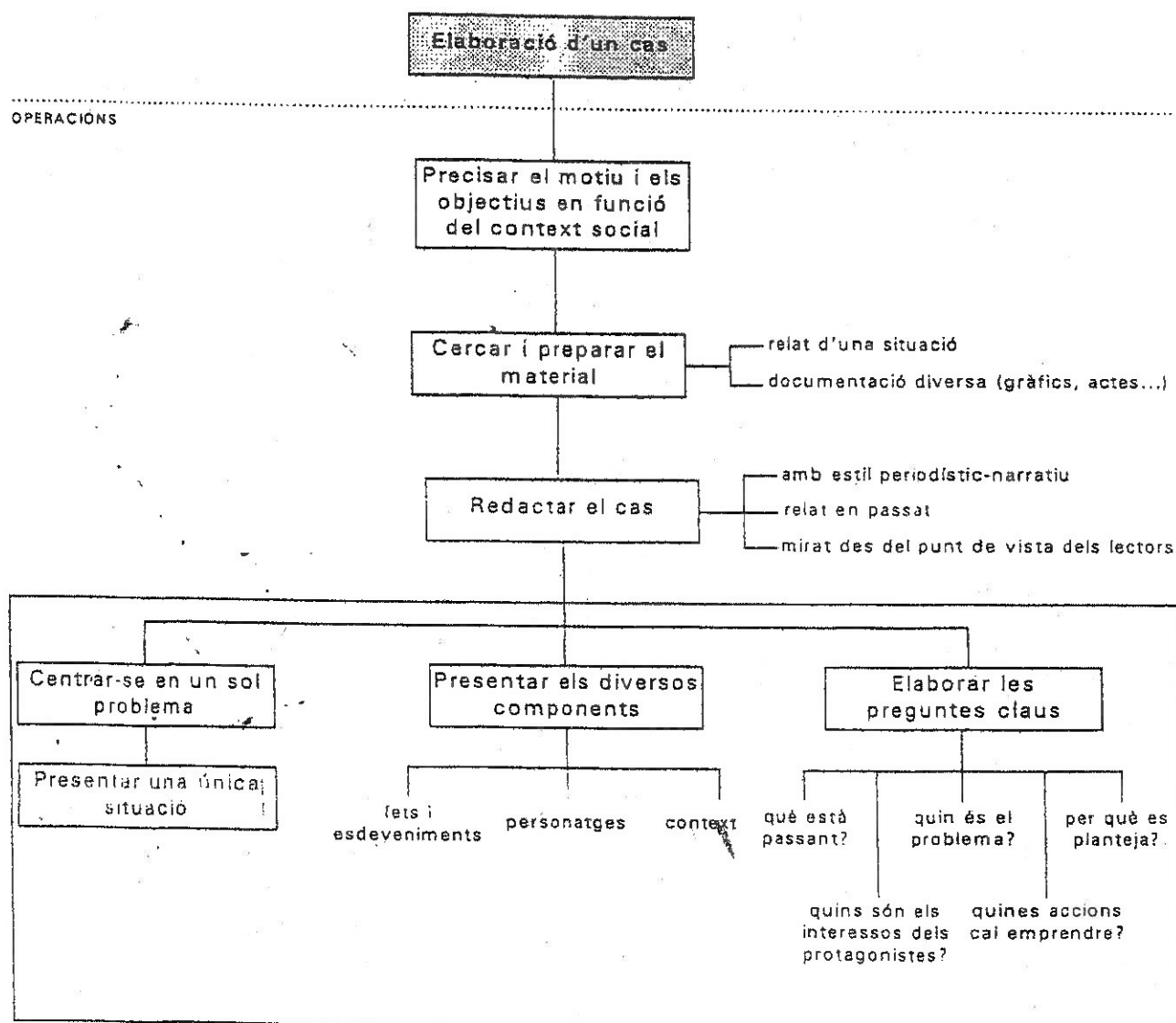
b) En petit grup (en general es recomana de 3 a 6 alumnes):

- Discussió del cas: comentar les qüestions plantejades i contrastar els diferents punts de vista.
- Revisió de la postura personal.

c) En grup-classe:

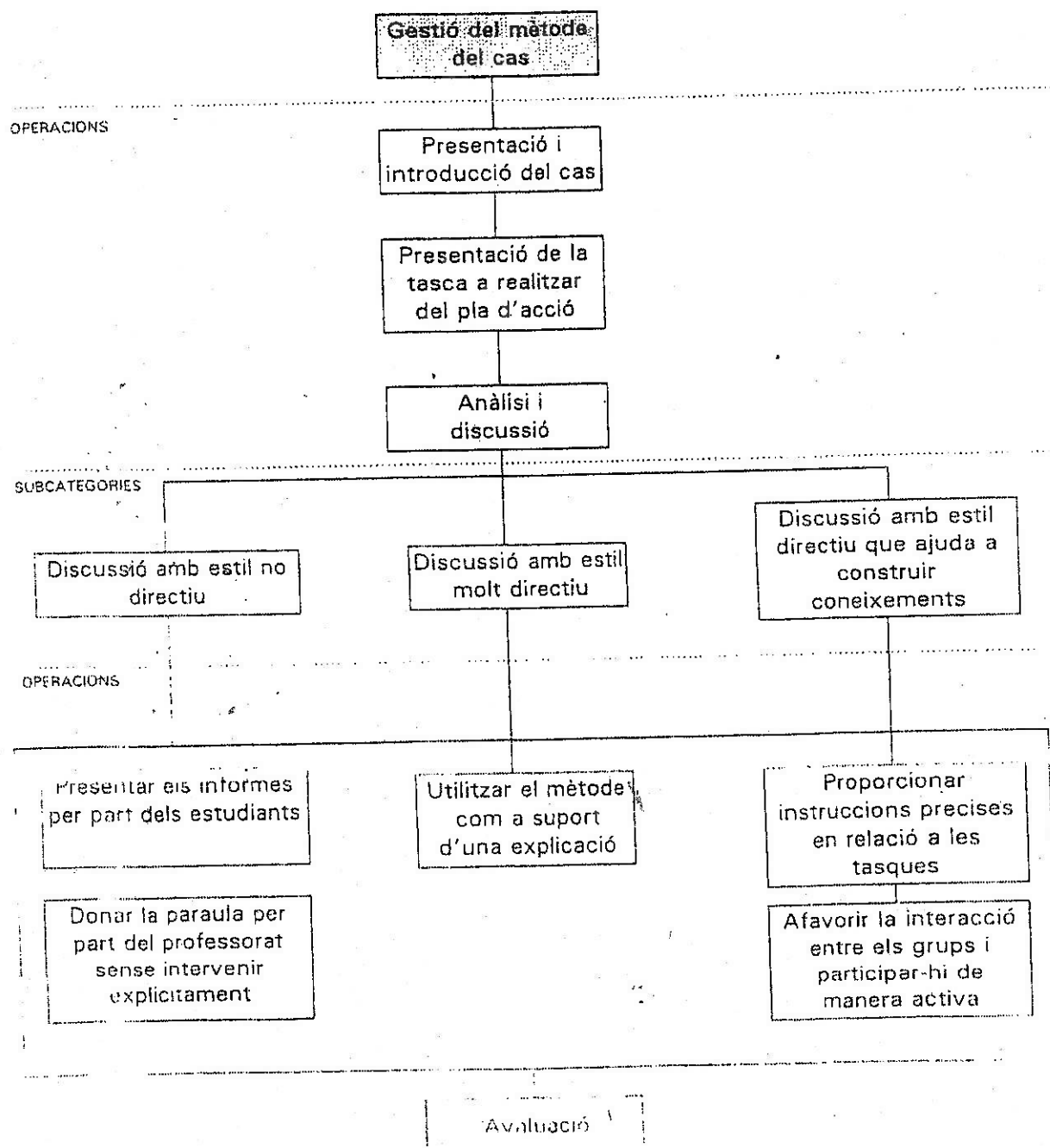
- Posada en comú de les postures dels diferents grups.
- Anàlisi conjunta i debat general moderat pel professor/a.
- Adopció de solucions per consens, si escau.
- Síntesi de les diferents aportacions.

BASE D'ORIENTACIÓ D'ELABORACIÓ DEL MÈTODE DEL CAS



Autora: D. Quíquer, ICE-UAB

GESTIÓ DEL MÈTODE DEL CAS



Autora: D. Quinquer IGE-HAB

Tema	Títol
Els recursos humans	A la recerca de personal

Número: 21

Durada: 1 hora

Grau de dificultat:

Alta

☐

Normal

☐

Baixa

☒

Font / Autors:

Extret i adaptat de Ricardo Ferrer Velasco, "Gestió de recursos humans"

Gestió de l'aula: (temps, espai, organització dels grups, ...)

Aquest cas pot ser introduït com a activitat inicial al tema de recursos humans, ja que no requereix de cap coneixement previ sobre el tema.

Es tracta d'un cas obert que treballa fonamentalment aspectes d'actituds i valors.

Es important però que se segueixin les pautes marcades quant a agrupació de la manera següent:

- 1.- Es reparteix i se'ls fa llegir individualment (5-10 minuts)
- 2.- Resposta individual a les qüestions 1 a 4 (10 minuts)
- 3.- Posada en comú en petits grups (3-4 alumnes). (15 minuts)
- 4.- Els portaveus del grup dicten la seva proposta al professorat que recull els resultats a la pissara i es discuteix a nivell classe.
- 5.- Els alumnes responen la última qüestió.

Continguts previs:

No cal cap contingut previ. Potser que els alumnes demanin aclariments sobre quin és el perfil professional de l'auxiliar administratiu.

Continguts treballats:

El departament de recursos humans. Funcions i objectius.

La presa de decisions en l'àmbit dels recursos humans.

Opinió pròpia argumentada i crítica.

Respecte per les opinions dels altres.

Objectius:

- ser conscients de les actituds i prejudicis que tenim respecte als altres.
- ser capaços de defensar l'opinió pròpia utilitzant arguments i tarbó de canviar-la.
- ser respectuos amb les opinions dels altres.
- ser conscients de les decisions que s'han de prendre en l'àmbit de l'empresa, en concret en la direcció de recursos humans i de les seves implicacions.

OT: 1, 4, 23, 26.

Tema	Títol
Els recursos humans	A la recerca de personal

Descripció

Imagina que tu ets la persona encarregada de seleccionar al/a la nou/nova auxiliar administratiu/iva de l'empresa on treballes.

Totes aquestes persones tenen la titulació que es demana i han passat amb èxit els tests psicotècnics. Quina d'aquestes persones et semblaria més adequada? Per què? Amb quins criteris l'has triat?

ANNA, 62 anys

Des de fa 40 anys que ha estat treballant com a administrativa en diverses empreses. Fa cinc anys la multinacional on treballava va reduir la plantilla i va ser una de les afectades. Encara que des de llavors cobra l'atur, l'import d'aquest s'ha anat reduint, i ha pres la decisió de reincorporar-se a la feina malgrat el rebuig -en la seva opinió- de les qual són objecte les persones grans per a l'accés a una feina. Es vídua i té dos fills. Un està independitzat i l'altre està afectat d'una minusvàlua psíquica que l'incapacita completament per al treball sense possibilitats de recuperació.

TONI, 20 anys

Els seus pares, amb els quals viu, compten amb una sanejada fortuna que permet a en Toni portar una vida molt còmode. Però els seus desitjos d'independitzar-se de la família l'han portat a sol·licitar aquest lloc de treball, ja que si ho aconsegueix abandonarà el domicili patern. Seguirà estudiant dret.

BEATRIU, 35 anys

Casada i amb dos fills de 10 i 11 anys. Quan es va casar als 23 anys va abandonar el seu lloc de treball d'auxiliar administrativa per dedicar-se íntegrament a les feines de casa. Al principi es va sentir molt identificada amb la seva activitat de mestressa de casa, però amb el pas dels anys ha anat creixent en ella una insatisfacció per fer només "les coses de casa" que li ha fet posar-se a buscar feina. Pensa que amb la seva reincorporació a la feina obtindria una independència que va perdre el dia que es va casar i va abandonar la seva feina d'auxiliar. El seu marit, que és taxista, no vol que la Bea treballi, perquè en la seva opinió els seus fills i ell estarien pitjor atesos.

JÚLIA, 24 anys

Té un fill d'un any. Acaba de treure's el títol d'auxiliar administratiu -per prova de maduresa- mentre treballava en una empresa de neteja, i vol treballar en l'àmbit administratiu. Aquesta feina li aniria molt bé per començar a adquirir pràctica, ja que de moment no en té cap. A mesura que tingui experiència pràctica espera poder promocionar-se.

VÍCTOR, 22 anys

Va estudiar el cicle formatiu d'auxiliar administratiu i ha estat treballant durant dos anys com a missatger. Vol canviar de feina per la promoció que li suposa. Li agrada l'estètica "heavy" i vesteix caçadora negra amb la part superior de les mànigues de color vermell, pantalons texans molt ajustats i botes *camperes*, a més d'un cabell llarg que li arriba per sota de les espatlles.

Tema	Títol
Els recursos humans	A la recerca de personal

MARIA, 42 anys

Casada i amb 5 fills (de 9,8,6, 5 i 2 anys). Això no li ha impedit desenvolupar una intensa activitat sindical, i ha participat, també en moltes activitats feministes. Actualment, porta 9 mesos sense feina a conseqüència d'una llarga vaga que va liderar en l'anterior empresa on va treballar.

Es demana:

- 1.- Ordena les persones anteriors de la que triaries en primer lloc a la última.
 - 1.-
 - 2.-
 - 3.-
 - 4.-
 - 5.-
 - 6.-
- 2.- Quines característiques destacades de la persona que has triat en primer lloc
- 3.- Quines característiques t'han fet rebutjar la darrera persona?
- 4.- Explica quins són els criteris que has fet servir per a seleccionar una o altra persona.
- 5.- Després de la posada en comú, què canviaries de la teva decisió inicial? Per què?

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: organigrames	Camí, SA

Número: 4

Durada: 60 minuts

Grau de dificultat :

Alta ☐ Normal ☒ Baixa ☐

Font / Autors:
Víctor Prat

Gestió de l'aula: (temps, espai, organització dels grups, ...)

Aquesta activitat pretén aplicar els continguts teòrics d'organització a un cas concret, posant a l'alumne en el paper de consultor. Es demana a l'alumne que doni un consell davant d'una problemàtica que no té una única solució vàlida. S'ha de valorar, doncs, la coherència de l'argumentació dins d'un context en qual l'alumne vegi la organització de l'empresa com a un procés d'adaptació a les circumstàncies, que és molt important per assolir l'eficiència en l'empresa i que, en cas de no ser adient, és una font de conflictes.

Seqüència d'activitats:

Una primera lectura individual (15 minuts)

Un canvi d'impressions en grup (20 minuts)

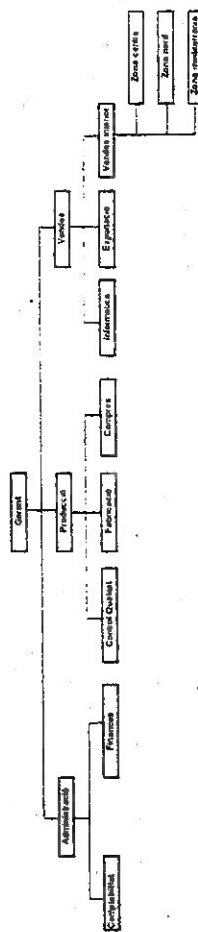
Redacció per escrit de la proposta de cada grup (10 minuts)

Posada en comú de les diferents propostes argumentades (15 minuts)

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: organigrames	Caní, SA

Continguts previs:
Empresa
Organització
Organigrama
Tipus d'estructures organitzatives
Departaments de l'empresa
Continguts treballats:
L'organització en l'empresa
Conflicte d'objectius en l'empresa
Anàlisi d'una situació
Treball en grup
Utilització del vocabulari específic
Actitud participativa en el treball en grup
Iniciativa i interès en formar-se i mostrar les opinions.
Objectius:
Identificar els problemes en l'organització d'aquesta empresa
Plantejar diferents organigrames alternatius
Valorar la dificultat d'aplicació dels diferents organigrames
Escollir una possible solució a partir dels arguments dels membres del grup
Debatre les opcions presentades pels diferents grups
O.T. 1,2, 5, 25, 26, 28

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: organigrames	Camí, SA



Descripció

Camí, SA és una empresa que es dedica a la fabricació de camises. En els últims anys ha tingut un gran creixement que li està produint problemes d'organització.

L'organigrama de Camí SA reflecteix la forma en que l'empresa ha anat creixent.

La primera feina que es va informatitzar a l'empresa va ser la facturació, tasca que depenia del Departament de Vendes.

La gran visió que va tenir el Sr. Pons (anterior Cap de Producció) va fer que s'introduís la preocupació per la qualitat i, com a conseqüència, el Departament de control de qualitat va dependre d'ell. Des d'aquell moment el nom de l'empresa s'associa entre els clients amb articles de qualitat.

En els primers anys de funcionament de l'empresa, era una persona del Departament de Producció la que comprava totes les matèries primeres i la resta de compres les feia l'anterior gerent.

El Sr. Pintó, actual gerent de l'empresa, està rebent continuament queixes dels seus col·laboradors:

Els de comptabilitat diuen: "Quan tenim un problema informàtic, per molt urgent que sigui, sempre hem d'esperar que el Departament d'Informàtica tingui tota la feina del Departament de Vendes enllestida. El Cap d'Informàtica sovint ens reconeix que la feina del Departament de Vendes podria esperar però diu que no vol enfrontar-se amb el seu cap." Els del Departament de Vendes també protesten en relació a la tasca del Departament de Compres. Expliquen al gerent que els de compres no els gestionen l'adquisició de disquets, paper, ... i que aquestes festes de Nadal, fins i tot, es van negar a comprar els detalls que l'empresa regala als clients, malgrat que són els que tenen contactes amb el proveïdor que els fabrica.

Per altra cantó, els membres del Departament de Informàtica diuen que la resta de departaments fan servir les eines

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: organigrames	Caní, SA

informàtiques i, com a conseqüència, creuen que tota la resta de departaments haurien de dependre del Cap d'informàtica.

El Sr. Pintó no està gens content amb el Departament de Control de Qualitat perquè últimament els clients retornen més comandes que mai, malgrat la bona entesa que hi ha entre els caps de producció i de control de qualitat.

Es demana:

Analitza aquest cas i, a partir d'aquesta informació, aconsella raonadament al Sr. Pintó sobre quines modificacions de l'organigrama s'haurien de fer.

Tema	Títol
Projecte d'iniciativa empresarial	Ara serem restauradors!

Número:

Durada: 20 hores

Grau de dificultat :

Alta x Normal ☐ Baixa ☐

Font / Autors:
Sunsi Serrano Monzó

Gestió de l'aula: (temps, espai, organització dels grups,)

En aquesta activitat s'ha d'elaborar un projecte d'iniciativa empresarial, participant en un concurs per aconseguir la concessió del bar d'un centre docent. Pot constituir un bon entrenament per fer un segon projecte més complex o bé pot ser el projecte d'iniciativa empresarial de molts dels nostres alumnes.

Es proposa fer grups de tres o quatre alumnes per organitzar el desenvolupament del projecte. Al final s' haurà d'explicar a la resta de companys i del professor/a per ajudar a la seva avaluació.

És convenient donar material de suport sobre els projectes d'iniciativa empresarial i dirigir-los cap a institucions empresarials on puguin rebre assessorament i consell especialitzat.

Abans de començar el desenvolupament d'aquest projecte és molt convenient destinar una hora de classe per constituir els grups d' alumnes, començar el treball i donar resposta a totes les qüestions que es vagin plantejant. Durant el desenvolupament el paper del professorat a de ser d'assessor i la iniciativa sempre a de partir de l'alumnat. Al final s'ha de fer una exposició a classe de cadascuns dels treballs i s'han de respondre totes les qüestions que plantegin els companys o bé el professor/a.

En aquest projecte l'alumnat haurà d'aplicar molts dels coneixements adquirits en la matèria al llarg dels dos anys del batxillerat.

Continguts previs:
En general tots els impartits en la matèria.

Continguts treballats:
El projecte de creació d'una empresa.

Objectius:

- Conèixer el procés de creació d'una empresa.
- Determinar la viabilitat econòmica d'un projecte empresarial.
- Manifestar una actitud autònoma i emprenedora en la realització del projecte empresarial.
- Redactar el pla de negoci del projecte empresarial.
- Mostrar l'hàbit de consultar bibliografia sobre la creació d'empreses.
- Valorar l'impacte ambiental generat per l'empresa del projecte d'iniciativa empresarial.

OT: 4, 7, 16, 17, 21, 24, 25, 26,27, 28

Tema	Títol
Projecte d'iniciativa empresarial	Ara serem restauradors!

Descripció: Ara serem restauradors!

La idea

Ens hem assabentat que el consell escolar del nostre centre pensa convocar un concurs per adjudicar el servei de bar de l'institut. Ara és la nostra oportunitat, podem tenir la solució a la nostra situació d'atur. El projecte té avantatges que cal considerar i a més coneixem a la gent de l'institut, estic segura que ens ajudaran proporcionant tota la informació que necessitem per calcular ràpidament una previsió d'ingressos. Potser també convé fer una bona campanya publicitària per fer conèixer el nou servei, i si aconseguim el concurs una bona campanya de promoció inicial. Demà mateix vaig a parlar amb la secretària administradora, perquè m'informi de les condicions, requisits i terminis de presentació de la documentació.

Després de l'entrevista amb la secretària-administradora la Maria i el Tomàs tenen molt clar que han de presentar un bon projecte si volen aconseguir la concessió del bar de l'institut.

El projecte

El consell escolar demana concreció en els aspectes d'horari i adequació de l'espai, del producte i del preu. La concessió és per tres anys renovables.

a) L'espai i l'horari

L'espai del bar està pràcticament muntat. El mobiliari es pot aprofitar, però cal comprar les neveres, la màquina de cafè i tots els altres estris necessaris.

L'horari serà de les 8.30 hores del matí fins les 8.30 del vespre. Els dissabtes el bar pot estar obert per donar servei als components dels equips esportius que realitzaran competicions escolars durant el matí.

b) El producte

Entrepanes, pastes, racions o tapes, begudes no alcohòliques. La cervesa és una beguda prohibida encara que sigui sense alcohol.

Encara que el servei regular del menjador escolar estarà a càrrec una empresa de catering es pot fer una proposta de plats combinats destinats al professorat en general, al PAS i als alumnes de batxillerat i cicles formatius que sense regularitat vulguin quedar-se a dinar a l'institut.

c) El preu

S'ha de presentar un llistat detallat dels preus de tots els productes. Ara bé, a més de tot això, la Maria i el Tomàs han de fer unes quantes concrecions més en relació a els recursos humans necessaris, l'estudi econòmic i financer i la constitució de l'empresa en funció de la forma jurídica que més interressin.

Els recursos humans

Quantes persones calen i pot suportar el negoci? Segurament ens haurem de treure el carnet de manipuladors d'aliments. Quins contractes laborals són més convenients? Quin horari ha de fer cada treballador/a en funció de l'horari d'obertura i de les puntes de més feina com durant l'hora de pati.

L'estudi econòmic i financer

Quines previsions de vendes es poden fer? quin marge comercial es pot obtenir dels productes comercialitzats, i dels elaborats? quina és la inversió a realitzar i en quins terminis?

Com es pot finançar?

La promoció

De quina manera es pot promocionar el nou servei? quines ofertes o serveis especials es poden pensar? com fer tot això públic?

Es demana:

Fer el projecte d'iniciativa empresarial per a obtenir la concessió del bar del centre docent.

Tema Producció	Títol Cas Vincit.S.A.
---------------------------------	---------------------------------

Número:

Durada: 3-4 hores

Grau de dificultat :

Alta X Normal ☐ Baixa ☐

Font / Autors:

Xavier Verge, professor de la UAB.

Adaptat per Sunsi Serrano Monzó.

Gestió de l'aula: (temps, espai, organització dels grups,)

Aquesta activitat està pensada per realitzar-la en la primera sessió de classe de la unitat didàctica 2 de l'àrea de producció. Està dissenyada com una activitat inicial , sense cap mena d'explicació prèvia, per aconseguir que l'alumnat descobreixi el procés a seguir i les decisions que en cada fase s'han de prendre en l'elaboració d'un pla de producció.

Es proposa seguir la següent seqüència:

- Lectura individual del cas.
- Treball en grups de 2-3 persones.
- Intervenció constant del professorat durant el treball de l'alumnat per aclarir aspectes i per guiar la resolució del cas.
- Presentació escrita del pla de producció elaborat per cada grup.
- Presentació oral i posada en comú.

Continguts previs

- Concepte de producció.
- Càlcul de costos.

Objectius de l'àrea de producció.

Continguts treballats

- Les decisions de producció, què produir?
- El pla de producció.

Objectius

- Prendre decisions sobre les quantitats a produir de cada producte.
- O.T: 4,12,13,26,28.

Tema	Títol
Producció	Cas Vincit,S.A.

Descripció

L'empresa VINCIT, S.A. ha de realitzar el pla de producció dels arxivadors de quatre calaixos, model MD034, i disposa de la següent informació:

La demanda prevista per l'any vinent, i per mesos, és la concretada a continuació.

GENER.....	200 unitats d'arxivadors
FEBRER.....	240
MARC.....	260
ABRIL.....	300
MAIG.....	340
JUNY.....	340
JULIOL.....	200
AGOST.....	130
SETEMBRE.....	150
OCTUBRE.....	190
NOVEMBRE.....	280
DESEMBRE.....	290

El nivell d'estoc de seguretat fixat per la política d'estocs de l'empresa és el següent:

- els mesos de març a maig de 150 unitats d'arxivadors.
- els mesos de juliol a setembre de 50 unitats d'arxivadors.
- la resta de mesos l'estoc de seguretat serà de 100 unitats.

El cost d'emmagatzematge de cada arxivador durant un mes és de 200 u.m.

La capacitat productiva mensual és de 200 arxivadors però pot incrementar-se en 40 arxivadors utilitzant hores extres, i en 50 si es subcontracta una altra empresa. El cost de fabricació d'un arxivador produït amb la capacitat normal de l'empresa és de 4000 u.m., 6000 u.m. produït amb hores extres, i de 7000 u.m. si es fa amb capacitat productiva subcontractada.

Per les vacances del personal, en els mesos de juliol i agost, la capacitat productiva es veu reduïda en un 50%, la subcontractada no es pot realitzar en el mes d'agost, i les hores extres no es veuen afectades.

Es demana:

Amb totes aquestes dades elabora el pla de producció de l'empresa VINCIT, S.A. per a l'any següent

Tema:	Títol:
Comercial: producte i distribució	INDÚSTRIES MASATS

Número:

Durada: 1 hora

Gran de dificultat:

Alta ☐ Normal ☐ Baixa ☒

Font / Autors:

MONTSERRAT PUIG SERRAMITJA

Gestió de l'aula: (temps, espai, organització dels grups, ...)

Es pot treballar per grups o bé individualment, de tota manera un espai de treball per grups es enriqueix.

1. És un article senzill d'un diari i es pot deixar als alumnes que se l'legeixin pel seu compte i individualment.
2. A continuació en grups de tres poden treballar les preguntes proposades i treure'n conclusions.
També poden consultar el llibre de text si en tenen, els apunts de classe o qualsevol altre tipus de bibliografia que es disposi en l'aula.
3. Per acabar, cal fer una posta en comú del que han treballat els alumnes.

Continguts previs:

Marca Procés de direcció

Rao Social Tipus d'empreses

L'empresa i l'entorn

Continguts treballats:

Estratègies empresarials i presa de decisions

L'entorn i com influeix aquest en el cost

Quota de mercat

Competència, distribució i promoció

Objectius:

- Motivar a partir del coneixement d'una empresa de l'entorn.
- Valorar la importància en les empreses de prendre decisions estratègiques, canvis, ... amb la finalitat de garantir la subsistència i el creixement.
- Ser conscient de la importància de la competència i la lluita pel mercat, del control dels canals de distribució i del valor de la quota de mercat.

OT: 1, 2, 14, 15, 18, 26 i 28.

Tema:

Comercial: producte i distribució

Títol:

INDÚSTRIES MASATS

Descripció

FLAMAGÀS POSARÀ MÉS COLOR AL MÓN ESCOLAR D'INDÚSTRIES MASATS

El grup català idearà productes per a la creadora dels llapis Alpino

La companyia Flamagàs treballarà en el disseny de nous productes escolars per a papereria perquè puguin ser fabricats a les instal·lacions d'Indústries Masats, a Sant Just Desvern. Aquesta és la manera que la companyia, que pertany al grup familiar Puig, ha triat per potenciar la firma creadora del llapis Alpino, que va adquirir el juny passat.

Alhora és la manera més idònia per fer créixer la divisió de productes de papereria que té Flamagàs. L'estrella de la qual són els llapis Plastidecor. També comercialitza productes de papereria amb marca Clipper i d'altres amb llicències de Walt Disney, Warner Bros i Barbie. En el cas concret de Walt Disney, la companyia vol aconseguir la diversificació de nous productes en cooperació amb fabricants d'Extrem Orient.

Els productes adequats per a la venda en papereria reporten a Flamagàs, fabricant dels encenedors Clipper, el 22% de la seva facturació anual, prevista en 9.000 milions per a aquest any.

Un segment especialitzat

Indústries Masats ven a majoristes i grans magatzems i grans superfícies. La seva quota de mercat a Espanya el converteix en líder.

La seva producció és cada cop més perfecta, i les mines donen més bon resultat. És un problema de mesures. Com més resistència té, menys es trenca, però també pinta més malament. Trobar el punt adequat és el que genera l'èxit de l'empresa.

L'equip de Masats és conscient que el temps ha canviat les coses. Abans interessava molt que els colors pintessin molt, encara que la resistència de la mina no fos gaire gran perquè els nens els feien servir per pintar molts i grans espais. Ara aquest tipus de pintura l'han substituït els llapis de cera o retoladors. Per això, quan un nen fa servir un llapis de color és més aviat per pintar coses molt determinades.

Curiosament, en el món del llapis també hi ha modes. Ara ja no hi ha tants llapis de fantasia —aquells que al seu llom portaven il·lustracions de ninotets, flors, cors ... en aquest cas la fusta del llapis és rodona—, i també han passat una mica a la història els llapis que reproduïen les "taules de multiplicar".

En 1997, la firma va obtenir una facturació de 900 milions de pessetes, dels quals 150 milions corresponien a exportació. El llapis Alpino —els únics que surten fora d'Espanya— són presents a Turquia, Aràbia Saudita, Kuwait, Oman, Rússia, Xile, Argentina, Paraguai i Uruguai.

Tema:	Títol:
Comercial: producte i distribució	INDÚSTRIES MASATS

La fórmula s'ha perfeccionat, i les mines i la fusta compleixen les mesures de seguretat de la CE.

Aprofitar sinèrgies

De la mà de la família Puig –a Flamagàs la segona generació ja ha assumit tasques executives amb Pere i Xavier Puig -, la firma de Sant Just Desvern s'introduirà amb més facilitat als mercats llatinoamericans perquè en aquella zona Flamagàs té un molt bon nivell de distribució i Masats aporta una molt bona imatge de marca.

Una marca que va néixer el 1933, quan Pere i Francesc Masats funden a Anglès (Girona) una petita indústria per fer joguines de fusta desmuntables, però el negoci no acabava d'arrencar. Un client de Sant Just Desvern els va aportar una idea: fer llapis de colors.

L'origen a Anglès

Es va crear la marca Stasam, en produccions petites. Els germans Masats van crear les seves pròpies màquines i la fórmula per elaborar la mina dels colors –que pren com a base el caolí, un silicat d'alumini -. Per a la fusta s'havien d'abastar del que hi havia a les comarques de l'entorn, el pollancre.

La Guerra Civil Espanyola va paralitzar la companyia. Però aviat es va reprendre l'activitat. Tant aviat que el 1942 es va buscar un dissenyador, també de Sant Just Desvern- el destí apuntava per segona vegada que aquesta seria una població molt vinculada a la família Masats-, per dibuixar la caràtula d'una nova marca de llapis. D'aquí va sorgir la marca Alpino, que el 1943 ja es comercialitzava.

Les vendes d'Alpino van ser tantes que el 1946 es va instal·lar una fàbrica nova a Barcelona per acabar els productes que arribaven d'Anglès. Per aconseguir la primera matèria més fàcilment es va crear una serradora a Girona, perquè eren temps de proteccionisme econòmic i no es podia importar fusta. Aquesta situació va canviar el 1959 i llavors Indústries Masats ja va comprar cedre de Califòrnia. Aquesta és la millor fusta per fabricar els llapis.

Durant uns anys, la fabricació dels Alpino es complementava amb altres marques com Castillo, Tropical o Litoral, juntament amb els llapis de mina de carbó Stasam.

Amb els anys, només queden els Alpino, els colors Festival –que van aparèixer el 1969 per a la venda a granel- i els llapis de grafit que es comercialitzen com a Junior. Altres innovacions són els llapis marcadors fluorescents Masats 6000, els Alpino ecològics i d'un gruix més gran, i els Junior que permeten escriure el nom del propietari en una de les bandes. També fan llapis per a cosmètica facial.

Cent milions

El 1976, Alpino es va instal·lar a Sant Just Desvern, on encara té la producció, amb una superfície de 5.000 metres quadrats, seixanta treballadors, maquinària avançada i una producció de cent milions de llapis a l'any. Aquesta és l'única fàbrica de llapis de colors i grafit d'Espanya i una de les nou que subsisteixen a l'Europa occidental.

A França hi ha la marca Conté, que pertany a Bic; a Suïssa, Caran d'Ache; a Alemanya, Staedtler, Faber i

Tema:	Títol:
Comercial: producte i distribució	INDUSTRIES MASATS

IRA. També hi ha dos fabricants italians, dos d'anglesos i un d'holandès.

Els anys 80, la companyia estava en mans ja de la segona generació: Juan, fill de Pere Masats, i Enric, fill de Francisco. Aquest últim és encara ara el director general, tot i que la companyia des de fa dos mesos és propietat d'una altra família d'empresaris catalans, els Puig.

Article de: Maria Teresa Coca

AVUI – diumenge 18 d'octubre de 1998

Es demana:

1. Quines són les decisions estratègiques més importants preses per els propietaris d'Indústries Masats al llarg de la seva història des del 1933
2. Com han afectat les circumstàncies de l'entorn en l'evolució de l'empresa Indústries Masats i en la seva presa de decisions
3. Indústries Masats ha treballat en diferents marques, sabries dir perquè? Quina és la relació existent entre Stasam, Alpino, Indústries Masats, Festival, Junior, Flamagàs, Clipper, ...?
4. De totes les decisions que ha pres Indústries Masats al llarg de la seva història quines són atenent a les circumstàncies de producció i costos, i quines són bàsicament de màrqueting?
5. L'article ens diu que Flamagàs exporta un 22% de la seva facturació anual. Quin significat té? Per l'any 98 ha previst una facturació de 9.000 milions ptes., quin volum n'haurà exportat?
6. Analitza i comenta la frase: "La seva quota de mercat a Espanya el converteix en líder".
7. Quina és la producció actual d'Indústries Masats? És important?, és significativa? Per què?
8. Quan els amos de l'empresa Masats diuen que en el món del llapis hi ha modes. Què volen dir?
9. Quins són els principals competidors d'Indústries Masats?

Descripción

JOSEPH E. STIGLITZ. PREMIO NOBEL DE ECONOMIA 2001

Tengo 59 años. Nací en Indiana (E.E.U.U.) Soy economista, profesor en la Universidad de Columbia. Fui vicepresidente del Banco Mundial (1997-2000) y asesor económico de Bill Clinton. Estoy separado y tengo 4 hijos (de 20 a 32 años). Soy socialdemócrata, y creo en el ahorro. ¡Perdonemos la deuda externa a los países pobres!

- **Como ganó su primer dólar?**
- Fue a los 17 años: trabajé en una lavandería; y luego pasé a vender zapatos en una tienda.
- **¿Se le daba bien?**
- ¡Sí! era un buen vendedor: ¡todo el mundo salía contento con sus zapatos nuevos!
- **Y de la zapatería ... ¡al Banco Mundial!**
- Yo tenía facilidad para los números y me atraían mucho los problemas sociales: en la economía pude combinar ambas pasiones. Y fue en el Banco Mundial cuando comencé a ver con mis propios ojos el efecto devastador que la globalización puede tener en los países en vías de desarrollo y, en particular, entre las personas más pobres en esos países.
- **O sea que estamos haciéndolo mal...**
- Sí, ¡Hay que cambiar esta globalización!
- **Si el actual tipo de globalización continua así. ¿cómo será el mundo dentro de 50 años?**
- ¡No puedo concebir que sigamos como hasta ahora! Los problemas son tan grandes... Las desigualdades tan enormes... No, no, no, no puede ser: ¡hay que cambiar!
- **¿Y qué hay que cambiar? Imagine que tiene Vd. todo el poder: ¡tome tres medidas!**
- ¿Tres? De acuerdo. Primera: hacer transparentes y democráticas las grandes instituciones mundiales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC). Que no sólo estén representados ahí países ricos y grandes corporaciones: ¡que todos tengan voz!
- **Entendido. ¿Segunda medida?**
- Asistir a los países en vías de desarrollo: eliminar el analfabetismo, mejorar sus sistemas de salud y ayudar a la gente a aprender habilidades que les permitan ganarse la vida.
- **Algo tendrán que poner ellos de su parte.**
- Sin duda: es cierto que algunos de sus problemas son resultado de sus propios fallos. Pero otros, incluida su deuda externa, no.
- **¿Es culpa nuestra su deuda externa?**
- Sí. Es consecuencia de ayudas occidentales basadas en intereses políticos nuestros.
- **Por ejemplo.**
- Prestamos mucho dinero al Zaire de Mobutu. ¿Era dinero para ayudar al país? No, sólo comprábamos la amistad de Mobutu en el marco de la guerra fría. Ese dinero iría a sus cuentas suizas y lo sabíamos. ¡Y ahora son los pobres de Zaire quienes tienen que devolver esa deuda! ¡Es muy injusto!
- **¿Usted condonaría esa deuda?**
- Por supuesto. Muchos de esos países jamás conseguirán crecer con ese lastre: gran parte de sus ingresos por exportaciones se perderán en pagar los intereses de la deuda, en vez de invertirse en desarrollo.
- **De acuerdo. ¿Vamos a la tercera medida?**
- Tercera medida: que el Norte abra sus mercados al Sur, que los países desarrollados abran sus mercados a las exportaciones de esos países en vías de desarrollo.
- **Eso justamente es la globalización, ¿no?**
- ¡Pues no lo hacemos! Somos muy hipócritas: defendemos la apertura de mercados, ¡pero cerramos y protegemos los nuestros!

- **Explíquemelo con un ejemplo.**
- ¿Que podrían exportarnos los países del Sur? Productos agrícolas y textiles. Para evitarlo, subvencionamos nuestros productos agrícolas y textiles, y así no entran los del Sur.
- **¿Y qué propone usted? ¿Cortar las subvenciones a nuestros agricultores?**
- Sí.
- **Hombre... muchos se irían al garete.**
- Hay que hacerlo de manera razonada, estudiada, sopesada... Mire: en Estados Unidos la mayor parte de los 100.000 millones de dólares anuales destinados a subvenciones agrícolas van a granjeros ricos, a grandes corporaciones. ¡No ayudan a los pobres! Si la subvención fuera realmente para ayudar a modestos granjeros apurados...
- **¿Es posible un mundo sin pobres?**
- Sin la pobreza extrema actual, sí. En el mundo siempre habrá una gente más pobre que otra, pero no esto de ahora, con gente trabajando durísimamente y en la miseria!
- **¿Corre peligro la pervivencia en Europa del actual Estado del bienestar?**
- Al Estado del bienestar debemos redefinirlo sin cesar. Y bien redefinido, prevalecerá. Suecia lo ha hecho. ¡Y una sociedad que se siente segura se atreverá fácilmente a tomar riesgos, y resultará así más innovadora!
- **A la economía española, ¿qué le falta?**
- Su crecimiento ha sido fenomenal, y ahora ya les toca invertir en conocimiento: educación e investigación. Deberían cambiar ustedes su marco universitario, de modo que en la universidad pueda investigarse bien.
- **Usted asesoró a Clinton. Dígame algo que hicieran mal.**
- En 1998 se enviaron miles de millones de dólares para ayudar a la Rusia de Eltsin a sostener alto el tipo de cambio del rublo. Me opuse: vi que esa ayuda se la quedarían los corruptos y que sólo pospondría la crisis tres meses. El Tesoro orilló mi tesis. ¿Qué pasó? Que la crisis llegó en tres semanas y el dinero estaba en cuentas suizas en pocos días. ¡Hubiéramos ganado tiempo ingresándoselo a los gánsters rusos directamente en Suiza!
- **¿Por qué el Tesoro no le hizo caso?**
- Llegaba una campaña electoral en Estados Unidos y Eltsin había sido la apuesta de Clinton, así que había que sostenerlo como fuera. Resultó mal..., para desgracia de los pobres contribuyentes rusos: ¡ellos fueron los paganos de la campaña de Clinton!
- **Deme un consejo para mi economía.**
- Mi padre fue niño durante la Gran Depresión y me transmitió valores de austeridad, de sobriedad. ¡Haga usted lo mismo con sus hijos! Y ahorre, para su estabilidad familiar, para su jubilación. ¡Yo creo en la sobriedad y en el ahorro! También le confesaré que, hace unos años, tuve suerte: hice una inversión y fue bien. Me rindió mucho, así que...

VÍCTOR-M.AMELA

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: idea d'empresa	Muntem una llibreria !

Número: 20

Durada: 250 minuts

Grau de dificultat :

Alta ☐ Normal ☒ Baixa ☐

Font / Autors:

Víctor Prat

Gestió de l'aula: (temps, espai, organització dels grups,)

Aquesta activitat consisteix en l'elaboració d'un projecte. Es proposa dur-lo a terme durant la primera avaluació del primer curs de l'assignatura, com un element més d'introducció al món de l'empresa.

A l'alumne li costa entrar en la terminologia econòmica perquè és un vocabulari que no ha fet servir en els seus estudis i, a més, veu la matèria com a una cosa llunyana, de la mateixa manera que sent molt llunyà el concepte d'empresa.

És important, doncs, apropar l'empresa a l'alumne. I quina millor manera de fer-ho que fent que ell en munti una; una empresa que haurà pensat amb els seus companys, que haurà pogut manipular, fer i desfer parets, triar els productes, ...

El principal objectiu és, doncs, motivar l'alumne però aquest projecte també contribuirà a:

- * Aplicar els conceptes d'empresa, empresari i entorn (competència, clients, normatives ...) a la seva empresa
- * Plantejar implícitament les variables que afecten a la localització i a la dimensió, amb la perspectiva que totes les decisions han d'anar lligades. Aquests raonaments que justificaran la seva elecció, bona o dolenta, seran la base a partir de la qual es podrà introduir els continguts de localització i dimensió.
- * Acostumar l'alumne al treball en equip i a la presa de decisions

Aquest projecte servirà com a punt de referència en posteriors explicacions, i a més, serà un primer contacte amb un procés de pla d'empresa, que a segon curs hauran de portar a terme amb molt més aprofundiment.

Seqüència i temps necessari

Una classe per: explicar l'exercici, formar grups de 3 o 4 alumnes i començar el treball

Una activitat fora de l'Institut que consisteix en buscar i mesurar el local que volen habilitar com a llibreria.

Una classe per discutir i elaborar el projecte

Exposició a classe dels projectes (els companys i el professor els demanaran dubtes, els plantejaran problemes, ...)

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: idea d'empresa	Muntem una llibreria !

Continguts previs:
Empresa, empresari i entorn de l'empresa
Continguts treballats:
Idea de llibreria
Preferències dels consumidors
Competència
Nom de la botiga i logotip
Tipus d'establiment
Localització de la llibreria
Dimensió i plànol amb el detall de la distribució d'espais.

Objectius:
Identificar els possibles clients
Analitzar la competència
Elaborar un projecte de llibreria
Col·laborar amb la resta de companys del grup
Exposar el projecte
Analitzar i criticar de forma constructiva els projectes de la resta de grups
O.T. 1, 2,3,4, 24, 26, 28

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: idea d'empresa	Muntem una llibreria !

Descripció

Muntem una Llibreria !

La idea

Sabeu les llibreries que hi ha al lloc on viviu, coneixeu les seves característiques, el carrer on estan situades, la dimensió que tenen i els productes que ofereixen al públic.

Ara vosaltres heu de muntar una llibreria. Serà molt difícil, però, competir amb les actuals llibreries perquè ja tenen la clientela feta. Si oferiu el mateix que els establiments que ja hi ha al mercat us costarà molt obrir-vos pas. Cal que busqueu una bona idea, una idea innovadora que atregui clientela, que satisfaci una necessitat que fins ara els consumidors no tenien coberta.

El nom

El nom és molt important. Ha de ser fàcilment recordat, fàcil de pronunciar, que indiqui una qualitat de la llibreria. Quin tipus de lletra podeu fer servir ?

El logotip

A més del nom, les empreses tenen un símbol que les distingeix. El logotip surt a totes les seves cartes, publicitat, ... Dibuixeu-ne un que sigui adient a la vostra llibreria, als productes que vendreu, al tipus de client que tindreu.

La localització

Heu de valorar a quin carrer voleu muntar la llibreria. En un carrer cèntric hi passa molta gent i es pot vendre més, però segur que ja hi ha llibreries instal·lades. A un barri de les afores potser no hi haurà competència però la clientela serà menor.

La idea de llibreria que teniu determinarà el tipus de clients i, tot plegat condicionarà el lloc on us voleu col·locar. Us ho posem fàcil, us podeu col·locar a qualsevol carrer i en l'edifici que vulgueu, únicament teniu una limitació: no podeu situar-vos on actualment hi hagi una llibreria.

La dimensió

El lloc escollit per instal·lar aquest negoci us determinarà la dimensió del local.

Heu de mesurar la seva dimensió. Quants metres quadrats fa ? Quina llargada pot fer l'aparador ? ... Heu d'anar-hi, mesurar la façana. Si podeu entrar-hi, heu de mesurar (amb passes o amb un cop d'ull) els metres de fondària i, si és impossible entrar-hi, heu de suposar les seves dimensions a partir dels edificis del costat ...

La distribució d'espais

Feu un plànol a escala del local i discutiu els diferents departaments que hi aniran. Dibuixeu la porta d'entrada, l'aparador, els prestatges, ... tot el que necessita la vostra llibreria.

L'exposició

Haureu d'explicar el vostre projecte a classe. Mentre un l'explica un altre pot dibuixar el plànol a la pissarra. Haureu d'ensenyar i justificar el nom i el logotip, explicar els productes que vendreu, ... Heu de convèncer als companys i al professor que la vostra botiga seria viable.

A treballar !

Es demana:

Tema	Títol
Introducció a l'empresa: idea d'empresa	Muntem una llibreria !

Fer el projecte que ha de contenir, de forma justificada :

Idea de llibreria .

Nom de la botiga

Logotip

Tipus d'establiment

Localització

Dimensió

Plànol amb el detall de la distribució d'espais.

Exposar el projecte a classe per convèncer als companys i al professor de la viabilitat de la idea.

Críticar de forma constructiva els aspectes millorables de la resta d'exposicions.

Títol de l'activitat:	LOS LUNES AL SOL. HISTÒRIES DE L'ATUR
Tema/Ubicació :	EL MERCAT DE TREBALL
Tipus d'activitat:	JOC DE ROLS I COMENTARI DE TEXTOS
Font/Autor:	Elena Carbonell i Font

Orientacions didàctiques

Durada: 1 sessió

Grau de dificultat: Baix

Formes d'agrupació: treball individual + posada en comú

Organització a l'aula: Els alumnes fan una lectura sobre les històries de l'atur que es presenten, responen el qüestionari i posen a debat les qüestions suscitades.

Moment de l'activitat: En el tema del mercat del treball, un cop introduïts els principals conceptes i definits els tipus d'atur.

Criteris d'avaluació: Es valorarà:

- La correcció en la utilització de conceptes (població activa/inactiva, ocupada/aturada)
- L'argumentació correcta en les qüestions.

Fonts d'informació recomanades: Llibres de text d'economia.

Relació amb el currículum

Conceptes previs: Mercat de treball. Oferta i demanda. Teoria neoclàssica i teoria keynesiana. Tipus d'atur (friccional, estacional, cíclic i estructural).

Continguts treballats: Els anteriors.

Objectius (terminals i didàctics):

Objectius terminals: 3,4, 7

Objectius didàctics:

1. Definir població activa, inactiva, aturada i ocupada.
2. Diferenciar les causes de l'atur i relacionar-les amb els tipus d'atur.
3. Diferenciar entre solucions individuals o personals i socials als diferents tipus d'atur.
4. Proposar mesures per a reduir l'atur i/o els seus efectes negatius.
5. Diferenciar entre polítiques econòmiques i valorar els seus efectes sobre el mercat de treball.

Títol de l'activitat:	LOS LUNES AL SOL. HISTÒRIES DE L'ATUR		
Tema/Ubicació:	EL MERCAT DE TREBALL		

Llegeix les 4 històries que hi ha a continuació:

HISTÒRIA 1: LA JOANA

- Miri, jo tinc 2 fills i estic sola. Bé, no és que estigui soltera, sinó que el meu 'ex' fa temps que no em passa diners. Ara estic treballant la temporada d'estiu en un hotel de la costa. Em va bé perquè puc deixar els nanos amb els avis, però d'altra banda no puc disfrutar amb ells les vacances i això és molt dur. De totes maneres, no em puc queixar. Vaig entrar en aquest hotel ja fa 5 anys i cada temporada em renoven el contracte. A més, m'han ascendit de cambrera de pis a encarregada de planta i ara tinc 3 noies sota les meves ordres. L'ambient de l'hotel és molt bo, encara que, la veritat, els turistes són una mica bruts i no deixen tantes propines.

HISTÒRIA 2: EN RICARD

- Tants anys d'esforç i per res! Això és el que sento jo avui. He tornat a anar a una entrevista de feina. Aquest cop demanaven un administratiu i han agafat a un altre. Ja sé, no tinc gaire experiència. Tot just les pràctiques que vaig fer durant el batxillerat. Després vaig decidir estudiar Dret. De fet, m'agradaria exercir d'advocat, però no trobo feina enlloc. M'he dedicat a estudiar idiomes, informàtica i, és clar, a fer cursos de postgrau sobre legislació: en sóc un expert. Tot plegat, en el darrer any he treballat, sumant tots els contractes que m'han fet (d'aprenent administratiu, de venedor en una botiga d'electrodomèstics, de telemàrqueting,...), 3 mesos. I després diuen que per què no marxem de casa! Jo en tinc 25 i a aquest pas em sembla que me'n queden uns quants de viure amb els pares...

HISTÒRIA 3: EN MANEL

- Aquí on em veu jo he aixecat la torre Mapfre, els pisos de Girona / Gran Via i gran part d'una urbanització d'Alella, i n'estic orgullós. Tot amb les meves mans, eh!. És clar, que no he estat tot sol. M'agrada la meua feina, són encofrador i sé que és molt important fer un bon encofrat perquè els edificis tinguin una bona qualitat. Però ara els temps bons s'han acabat. Es veu que per aquí a Catalunya ja no hi ha lloc on edificar (al menys això ens diu l'empresa). També és que els pisos nous són molt cars (i no crec que tingui a veure amb el que cobrem els obrers). Bé, ara cobraré l'atur (no és la primera vegada, també vaig patir després del 92!). Espero que aviat es recuperi la situació i torni a sonar el telèfon. Encara em queden molts anys de brega i moltes torres per aixecar!

HISTÒRIA 4: LA MERCÉ

- Tinc 45 anys i tota la vida he treballat fent il·lustracions per a llibres infantils. Sóc autònoma, però fins fa uns 4 anys mai no havia tingut problemes de feina (bé, potser sí, per massa!). Últimament, però, ja no em truquen. Potser perquè els meus dibuixos ja no s'estilen? Els nens ja no llegeixen llibres? Em diuen que m'he de posar al dia, que aprengui informàtica, que dissenyi dibuixos amb ordinador, però a la meua edat se'm fa molt costa amunt. Després diuen que les noves tecnologies fan avançar la societat. Doncs jo no ho veig així, no hi ha res com els llibres...

- Què tenen en comú aquestes històries?
- Identifica i argumenta el tipus de situació laboral (actiu / inactiu) (ocupat /aturat) en què es troben aquestes persones.
- En el cas dels aturats, en quina situació o tipus d'atur es trobarien? Argumenta la resposta.
- Creus que aquestes persones haurien de fer alguna cosa per millorar la seva situació? Quina?
- Creus que el govern hauria de fer alguna cosa per aquestes persones? Posa'n algun exemple. Seria política econòmica? Per què? En cas afirmatiu, de quin tipus?

Títol de l'activitat:	GRA O ROBA
Tema/Ubicació :	EL COMERÇ INTERNACIONAL
Tipus d'activitat:	JOC DE ROLS I COMENTARI DE TEXTOS
Font/Autor:	Elena Carbonell i Font (adaptació de Joyce Gleason Lincoln, Nebraska)

Orientacions didàctiques

Durada: 2 sessions

Grau de dificultat: Baix

Formes d'agrupació: treball individual + debat i posada en comú

Organització a l'aula: Els alumnes llegeixen dos relats sobre emprenedors que compren gra i transformen el gra en roba o bé revenen el gra i utilitzen el que obtenen per importar roba (activitats 1 i 2) i responen a les qüestions que hi ha a continuació. Es posen en comú les respostes i amb el debat s'expliquen els conceptes (els alumnes completaran amb les explicacions l'activitat 3). Els alumnes utilitzaran la informació dels contes per determinar perquè la gent comercia i analitzar els costos i beneficis de les polítiques proteccionistes.

Moment de l'activitat: És una activitat introductòria al tema del comerç internacional.

Criteris d'avaluació: Es valorarà:

- Coherència en la lectura i les respostes a les activitats 1 i 2 (30%).
- Elaboració de definicions i exemples personals (20%).
- Interès per conèixer altres dades sobre comerç internacional (20%).
- Integració dels conceptes i relacions entre aquests en l'activitat 4.

Fonts d'informació recomanades: Llibres de text d'economia. Anuaris econòmics (per caracteritzar el comerç internacional del nostre país i de la Unió Europea)

Relació amb el currículum

Conceptes previs: Intercanvi, mercat, eficiència, costos i beneficis.

Continguts treballats: Comerç internacional (importacions, exportacions) Mesures proteccionistes: aranzels, contingents

Objectius (terminals i didàctics):

Objectius terminals: 1, 21

Objectius didàctics:

1. Identificar exemples d'intercanvi voluntari
2. Definir exportacions, importacions, proteccionisme, aranzels, contingents.
3. Explicar els costos i beneficis del comerç entre individus o entre organitzacions de diferents països.
4. Analitzar qui guanya i qui perd amb polítiques restrictives o proteccionistes del comerç.

Títol de l'activitat:	GRA O ROBA	Codi:	
Tema/Ubicació:	EL COMERÇ INTERNACIONAL		

ACTIVITAT 1: Les divertides robes tecnicolor de la Sra. Planes

La Sra. Planes és una emprenedora que va esdevenir una heroïna a Catalunya en desenvolupar una misteriosa tecnologia que transformava ràpidament el gra en una àmplia varietat de peces de roba plenes de color, modernes i barates. La gamma incloïa tot tipus de peces de vestir i sabates. Les vendes de peces de la Sra. Planes aviat van suposar més d'un terç de la demanda total de roba a Catalunya. La seva empresa comprava gra als pagesos de Catalunya, que lliuraven els seus camions plens en un extrem de l'enorme planta de fabricació de la Sra. Planes al major port marítim del país, Barragona. Passats uns minuts, apareixien les peces de vestir ja confeccionades. Encara que alguns treballadors del sector de la confecció i del calçat de tot el país van perdre el seu lloc del treball a causa d'aquesta nova misteriosa tecnologia, hi va haver poques queixes perquè les robes de la Sra. Planes tenien una alta qualitat i eren barates. A més, els pagesos van experimentar una demanda creixent com a resultat de les compres de gra de la Sra. Planes. Els altres fabricants de teixit menys exitosos van haver de canviar de sector productiu i els seus treballadors van trobar feina en altres sectors industrials.

Qüestions per al debat:

1. Qui va guanyar i qui va resultar perjudicat per l'empresa de la Sra. Planes?
2. Per què els consumidors van comprar els teixits de la Sra. Planes i no els que fabricaven les altres empreses?
3. A partir de la crisi generada en altres empreses per l'èxit dels productes de la Sra. Planes, creieu que era necessària l'actuació del sector públic per tal de reconduir la situació, o el mateix mercat ja té mecanismes propis d'ajustament? Argumenteu la resposta.

ACTIVITAT 2: El problema de l'aventura empresarial del Sr. Rius

El Sr. Rius, com la Sra. Planes, és un emprenedor català que compra gra als pagesos de Catalunya que li porten al seu magatzem a Barragona. Com la Sra. Planes, ell compra gra, però aleshores el revèn a d'altres mercats d'Àsia i Europa oriental. Amb els beneficis que obté de la venda del gra, compra una gran varietat de peces de roba i sabates de disseny modern i amb una àmplia varietat de color que importa cap a Catalunya i ven als grans magatzems. Són peces d'alta qualitat i amb preus baixos que els compradors de les botigues veuen com a grans gangues. De fet, els consumidors de Catalunya estan tan satisfets amb les robes del Sr. Rius que aquest ha aconseguit cobrir gairebé la tercera part de la demanda de roba i sabates del país. Els fabricants de roba de Catalunya s'han vist abocats a deixar els seus negocis i els seus treballadors han perdut la feina. Per tot això, aquesta gent està força preocupada per la competència estrangera. El gremi de fabricants de roba i els sindicats han demanat al Govern de Catalunya que els protegeixi imposant aranzels a la importació de sabates i roba o bé establint contingents a la importació de sabates i roba. En els seus esforços per pressionar el govern, aquestes organitzacions descriuen que els seus llocs de treballs estan sent empassats per les empreses de confecció estrangeres com si fossin "un gegant aspirador". El Sr. Rius és el personatge més impopular de Catalunya.

Questions a debat:

1. Qui ha resultat afavorit i qui perjudicat per l'empresa del Sr. Rius?
2. Per què els consumidors compren els productes del Sr. Rius en lloc dels dels altres fabricants?
3. D'on va obtenir el Sr. Rius la moneda estrangera necessària per comprar roba i sabates produïdes a d'altres països?

ACTIVITAT 3

Vocabulari

Notes	Definicions
	Intercanvi: L'intercanvi té lloc quan una persona o organització intercanvia alguna cosa de valor amb una altra persona o organització per tal d'obtenir guanys. Les persones o les organitzacions comercien perquè això els dona beneficis. Per exemple, la gent treballa a canvi d'un salari i fan servir la renda obtinguda per comprar menjar, roba i altres béns i serveis.
	Guanys del comerç: L'intercanvi té lloc perquè ambdós parts de l'intercanvi esperen obtenir guanys. Els beneficis que sorgeixen de l'intercanvi es denominen guanys del comerç. Per exemple, els pagesos venen les seves collites per a comprar cotxes. Treuen més benefici dels cotxes que de guardar les seves collites. El comprador de gra treu més benefici del gra que del diner que ha pagat al pagès. Sense intercanvi, aquests beneficis no haguessin tingut lloc.
	Importacions: Les importacions són béns o serveis que es produeixen en un país i es venen en un altre. Per exemple, el gas que s'obté a Algèria i es ven a Espanya es una importació d'Espanya. Les sabates fabricades a Espanya i que es venen a Estats Units, són una importació per a Estats Units.
	Exportacions: Les exportacions són béns i serveis que s'han produït en el país i es venen a un altre. Per exemple, si un rus viatja en una línia aèria japonesa està comprant una exportació de serveis de viatge al Japó. Una pel·lícula que es produeix als Estats Units i es ven a Polònia és una exportació dels Estats Units.
	Polítiques proteccionistes: Són les mesures que duu a terme un país per tal de prevenir o limitar les importacions que puguin competir amb la producció de béns i serveis del país. Aquestes polítiques "protegeixen" els treballadors locals i les empreses que produeixen coses que competeixen amb les importacions. L'objectiu d'aquestes polítiques és d'eleva el preu de les importacions o de limitar la seva disponibilitat pels consumidors de manera que aquests es decideixin per comprar més productes locals. Els dos principals instruments de la política proteccionista són els aranzels i els contingents. El proteccionisme interfereix el lliure comerç.
	Aranzel: Un aranzel és un impost sobre les importacions. Quan s'imposa un aranzel el preu de la importació augmenta per als consumidors locals. Això significa que compraran menys productes importats i probablement compraran més productes locals, si hi ha productes locals substitutius. Els preus per als consumidors augmentaran en les importacions degut a l'aranzel. La demanda de productes locals augmentarà i això provocarà que els preus dels productes locals també augmentin.
	Contingent: Un contingent és un límit a la quantitat d'importacions. Quan s'imposa un contingent, l'oferta de productes estrangers disminueix, provocant un augment dels preus dels productes importats. Al mateix temps, la demanda de béns produïts localment també augmentarà i això provocarà l'augment de preu d'aquests productes.

ACTIVITAT 4

Avaluació

1. Dóna exemples d'intercanvis que hakis realitzat o penses realitzar avui.
2. Defineix i dóna dos exemples d'importacions i exportacions del teu país.
3. Explica com les exportacions paguen les importacions.
4. Explica com un aranzel sobre les importacions protegeix als fabricants locals que fan productes similars.
5. Explica com un contingent d'importació protegeix als fabricants locals que fan productes similars.
6. Qui guanya i qui perd en el comerç internacional?
7. Qui guanya i qui perd quan hi ha polítiques proteccionistes que restringeixen el comerç?

Títol de l'activitat:	CAFÈ DE CHIAPAS
Tema/Ubicació:	Microeconomia: tipus de mercats
Tipus d'activitat:	Cas
Font/Autor:	Àngels Tó i Camps

Orientacions didàctiques

Durada: 2 sessions

Grau de dificultat: Baix

Formes d'agrupació: lectura individual + treball en petits grups + posada en comú

Organització a l'aula: Es farà una primera lectura, cada alumne respondrà a nivell individual les qüestions plantejades i es dedicarà la resta de la sessió a comentar el cas en grups de 3 o 4 persones. La recerca d'informació addicional es podrà fer a l'aula, si es disposa d'ordinadors, o fora de l'aula en cas contrari. Durant la segona sessió, es posaran en comú les conclusions i valoracions finals de cada grup. Els diferents grups presentaran per escrit al professor/a les seves propostes, acompanyades d'una reflexió individual dels membres del grup posterior al debat a l'aula (Quines altres propostes han sortit? El debat ha fet modificar la seva postura prèvia?).

Moment de l'activitat: Aquest treball es presenta com a una activitat posterior a l'estudi dels agents econòmics i dels tipus de mercats (microeconomia). Atesa la diversitat de continguts que estan vinculats amb la problemàtica del mercat del cafè, aquest es pot utilitzar com a fil conductor al llarg del curs, ampliant la informació, ja que també té relació amb els crèdits 2 i 3 (política econòmica i sector públic, economia internacional, creixement i desenvolupament).

Criteris d'avaluació: Es valorarà:

- Recerca i obtenció d'informació (20%).
- Anàlisi i valoració de la informació.
- Interrelació dels conceptes i procediments estudiats i aplicació a la resolució d'aquesta activitat.
- Coherència en les respostes (40%, conjuntament amb els dos criteris anteriors).
- Elaboració de conclusions (10%).
- Presentació pulcra i acurada (5%).
- Autonomia en la realització del treball (5%).
- Participació en el treball en grup i en el debat a l'aula (10%).
- Compliment dels terminis de realització del treball (5%).
- Capacitat de revisió de la feina feta a partir de la posada en comú a l'aula (5%).

Fonts d'informació recomanades:

Publicacions:

- Intermón Oxfam Núm. 454-3r trimestre 2002
- Intermón Oxfam Café Express Edición Especial septiembre 2002
- Intermón Oxfam "Café/café" (dossier didàctic monogràfic per a primària i secundària).

Pàgines web:

- <http://www.google.com>
- <http://www.mundodelcafe.com/news/news8.html>
- http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/7410/060407_Terreny_per_al_canvi.pdf
- <http://www.intermonoxfam.org/page.asp?id=277&idioma=2>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas>
- http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=112254

Tallers:

- Intermón Oxfam Taller "Comerç amb justícia" (Per fer als centres, a partir de 12 anys. 1h 30')
- Intermón Oxfam Taller "Aula del Comerç Just" (A la seu d'Intermón Oxfam, a partir de 14 anys. 2h)

Relació amb el currículum

Conceptes previs: agents econòmics, mercat, tipus de mercats.

Continguts treballats:

Conceptes: 1, 2

Procediments: 1, 2, 4

Actituds: 1, 2, 3

Objectius (terminals i didàctics):

Objectius terminals: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 20, 21, 24, 25

Objectius didàctics:

1. Obtenir informació utilitzant diferents fonts.
2. Analitzar i valorar la informació presentada.
3. Relacionar-la amb els continguts apresos.
4. Elaborar conclusions a partir d'informacions diverses i expressar-les de forma clara i entenedora.
5. Treballar de forma autònoma i fer aportacions al treball del grup.
6. Mostrar interès per les causes i conseqüències de les desigualtats econòmiques i socials.
7. Reflexionar sobre el procés d'aprenentatge personal.

Títol de l'activitat:	CAFÈ DE CHIAPAS
Tema/Ubicació:	Microeconomia: Oferta / Mercat

Miguel Trujillo és un més entre desenes de milers d'agricultors del cafè de la regió de Chiapas (Mèxic). La majoria són persones amb pocs recursos de terra i capital, de baix nivell educatiu, amb pèssims serveis públics i carreteres dolentes per treure els seus productes. Fa 20 anys, Miguel va invertir els estalvis de tota la seva vida en la compra del ranxo "El Recreo", per conrear cafè. Fa una dècada, va contractar dos treballadors assalariats, just abans que comencés la dramàtica caiguda dels preus que van arribar als nivells més baixos dels últims 100 anys. Té una família de set membres al seu càrrec¹.

Miguel té un cost mitjà de producció per quilogram de cafè que fluctua entre 9 i 12 pesos, costos representatius del sector. El preu de venda ha arribat a baixar fins als set pesos, encara que el darrer cop que va vendre la collita va tenir sort: s'havia apujat una mica i va poder vendre a onze.

Té sembrades 40.000 plantes de cafè en una superfície de 22 hectàrees. "Haurien de produir uns 600 quintars, però en traiem aproximadament 400", sosté. Sap que, en moltes ocasions, com més produeix, més perd.

A Yajalón, lloc on es capta la producció de tota la zona, hi operen diversos comerciants majoristes dels Estats Units. Destaquen Cafès Califòrnia, Newman Group, Expogranos, Merck Coffee, Omnicafé, Bolcafé i Becafisa.

La major part del cafè, no només de la zona de Chiapas, sinó dels més de 25 milions de productors de més de 50 països en desenvolupament que en depenen per obtenir divises, va a parar als quatre o cinc grans torradors que controlen el mercat: les empreses Nestlé, Kraft, Sara Lee i Procter & Gamble, juntament amb l'alemanya Tchibo, compren més del 60% de la producció mundial del gra verd, i venen la meitat de les tasses de cafè que es consumeixen a tot el món.

Miguel és molt lluny de la tranquil·litat que va somiar fa 20 anys: els pesos que rep a l'any per la seva collita no són suficients per subsistir i, pitjor encara, viu en l'angoixa per la inseguretat que regna a la zona, que va ser declarada pels *zapatistas* "territori autònom" el 2003, quan van constituir les seves Juntetes de Bon Govern. Per tot això, es planteja la necessitat de fer alguna cosa per assegurar el futur de la seva família.

Ha de prendre una decisió i dubta de si ha de continuar cultivant cafè. El preu es va enfonsar els primers anys de la dècada del 2000 i durant els últims temps ha sofert fortes oscil·lacions, encara que fa uns mesos el president del consell de l'Organització Internacional del Cafè (OIC), el mexicà Roberto Giesemann, va augurar una recuperació de la indústria llatinoamericana, però va demanar que es millorés la qualitat del gra.

Alguns agricultors han optat pel cafè orgànic -sostenible en termes ecològics-, perquè té al mercat un sobrepreu de 10 dòlars el quintar respecte al cafè convencional. A més, té l'avantatge que es pot vendre sota convenis de 'mercat just'. En aquest cas el preu de venda gairebé es duplica, però Miguel opina que "el problema és que és un mercat reduït al qual no es permet l'accés de més organitzacions que les que ja existeixen". Per a ell, el 'mercat just' és excloent i no hi ha lloc per a tots.

Contempla també l'opció d'iniciar un procés per a la formació d'una central de cooperatives a escala regional que pugui dur a terme accions de suport en qualitat i de comercialització, amb una potència de negociació en els mercats internacionals més gran. Això permetria que els productors intercanviessin idees sobre les seves realitats i facilitaria compromisos de solidaritat per poder afrontar la crisi de manera conjunta.

També ha comentat amb la seva família la possibilitat d'arrencar, total o parcialment, els arbres de cafè i dedicar-se a altres cultius. Si els arrenca del tot, hauria de fer una forta inversió de diners els primers anys, per la qual cosa recorreria a préstecs d'entitats financeres, hipotecant el seu ranxo. Encara no té clar què conrearia, ja que tots els preus dels productes agraris són molt variables: per una banda li agradaria plantar arbres, ja que les arrels són més profundes i això fa que el sòl, a nivell mediambiental,

¹ El nombre mitjà de components de les unitats familiars d'aquesta regió de Mèxic és d'entre sis i set persones.

no s'erosioni tan fàcilment, però sap que aquesta opció deixarà la seva família bastant temps sense producció i per tant sense ingressos. A més, moltes de les collites que es planten pateixen condicions de mercat tan dolentes o pitjors que el cafè. Sense anar més lluny, un veí seu li ha dit: "Fa tres anys, rebia 105 dòlars a l'any pel blat de moro. L'any passat me'n van pagar 35. Però a més, quan cau el preu del cafè, la gent no té diners per comprar blat de moro." Miguel no té clar que els mercats domèstics de productes com ara verdures siguin prou grans per substituir els ingressos que genera el cafè. D'altra banda, alguns cafetarers, amb petites explotacions, combinen la producció de cafè amb conreus de subsistència i collites que puguin vendre per més diners. Molts també tenen altres fonts d'ingressos, com la cria de bestiar o aviram.

Com a darrera possibilitat pot vendre el seu ranxo. Ho veu molt difícil perquè, tal com ell diu, "ara no hi ha qui el compri. El seu valor és d'uns tres milions de pesos i actualment ningú no està boig per invertir aquesta quantitat en la terra". En aquest cas, tant ell com els seus treballadors es quedarien a l'atur, a menys que el nou propietari acceptés de contractar-los.

TREBALL PROPOSAT:

1. Estudieu el context socioeconòmic dels afectats, representats en la figura de Miguel, i exposeu-lo a grans trets. Busqueu informació addicional sobre:
 - El sector dels productors de cafè a nivell mundial, tant pel que fa a l'evolució de la producció i dels preus com a la situació actual.
 - La regió de Chiapas.
 - Comerç Just.
2. Indiqueu quins són els principals problemes a què s'enfronta Miguel.
3. Feu una relació de les diferents alternatives d'actuació que es planteja, indicant per a cadascuna els avantatges i els inconvenients.
4. Quina opció li recomanaríeu?
5. Considereu que la decisió de Miguel és únicament de caràcter econòmic o té també una perspectiva ètica, social i/o mediambiental? Per què?
6. Identifiqueu les estructures de mercat dels productors de cafè i dels intermediaris majoristes, tant dels comercials com dels industrials. Raoneu la resposta. Poden aquestes estructures ser la causa del problema de Miguel i, en general, dels agricultors del sector?
7. Des del punt de vista polític, quines mesures polítiques podria adoptar el sector públic mexicà? Concreteu-ne algunes.
8. Considereu que el problema del cafè a nivell mundial és de caràcter global? Recomanaríeu algun tipus d'actuació a les institucions internacionals?

QUADRE 1 : CÀLCUL DELS COSTOS

Hores de treball	Producció	Cost treball	Cost material	Cost variable	Cost Fix	Cost total	Cost mitjà
0							
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

QUADRE 2: COMPTE DE RESULTATS

Dia	Pizzas produïdes	Cost mitjà (€/pizza)	Costos totals 1	Pizzas venudes 2	Preu venda	Ingressos	Beneficis
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

¹ Els costos totals corresponen a la producció real, no a les vendes

² Omplir després de la resposta de la demanda

El joc del turisme

Un joc de rol per investigar sobre els costos i els beneficis del desenvolupament d'una indústria turística (Aquest joc el va escriure Stephen Fairbrass per el projecte "Just Business" de NEAD. El format es basa en el "Joc del deute" de NEAD. El joc pot ser copiat de manera gratuïta per usos educatius. "Just Business" apreciarà que li escriguin amb qualsevol valoració de l'activitat, adreceu-vos a steve@nead.org.uk)

El joc del turisme està pensat per a grups d'alumnes entre 14 i 19 anys. En principi està dirigit a estudiants d'economia d'empresa, economia I/o geografia, però com no requereix cap coneixement específic per a participar-hi, podria ésser utilitzat per altres àrees curriculars, per explorar valors de ciutadania i processos de presa de decisions i per desenvolupar pautes de discussió, pensament crític i argumentació persuasiva.

El joc té lloc al país fictici de Latasica (derivat de Llatino Amèrica, Àsia i Àfrica). Aporta nombroses dades relacionades amb turisme.

El joc requereix d'una hora aproximadament de joc i una breu sessió inicial (o una mica més si es fa servir l'exercici preliminar). Es pot simplement realitzar el joc per si sol, o bé utilitzar-lo com a base per una gran varietat de treball posterior. El joc requereix un mínim de 12 jugadors, més un professor. I pot ser utilitzat per grups fins a 50 membres.

Per realitzar el joc no es requereix cap altre material que les fitxes de rol que es descriuen a continuació. Si es descarrega en versió PDF o s'imprimeix es poden retallar i enganxar les cartes per evitar duplicats, Es útil tenir una pissarra per marcar els punts importants en el moment d'inici de l'activitat.

Continguts

- 1) Activitat inicial.
- 2) Instruccions per al joc.
- 3) Full d'informació de suport.
- 4) Rols
- 5) Notícies
- 6) Resultats.

1) Activitat inicial (Opcional)

El joc del turisme es podria reforçar encoratjant als participants a pensar "localment" en primer lloc. Aquesta activitat inicial, que pot durar de 5 a 15 minuts, ajuda a posar-nos en escena per al joc posterior.

1. Divideix el grup en dos parts iguals.
2. Pregunta als membres de la meitat (a) que pensin de quina manera com a individus, les seves famílies, els seus amics, o la seva comunitat pot beneficiar-se en general del turisme a la seva ciutat/regió. Demana a una persona del grup que reculli les intervencions del seu grup.
3. Pregunta als membres de la meitat (b) que pensin de quina manera com a individus, les seves famílies, els seus amics o la seva comunitat rep perjudicis o podria rebre perjudicis del turisme a la seva ciutat/regió. Demana a una persona del grup que reculli les intervencions del seu grup.
4. Reuneix el grup sencer. Pregunta a cada membre de la meitat (a) que donin un 'benefici' del turisme que aniràs escrivint a la pissarra. Pregunta a cada membre de la meitat (b) que donin un 'cost' del turisme i també escriu-los a la pissarra.
5. Oralment resumeix la informació a la pissarra, assenyalant el fet que el turisme té el potencial d'aportar guanys a una comunitat, però també el de portar costos. El punt és si els costos superen els guanys o a la inversa. Això ens dóna peu a entrar en el joc, que tracta del costos i beneficis potencials d'una proposta de desenvolupament turístic en un país del "tercer món".

NB. Els beneficis podrien incloure la creació de llocs de treball, l'augment de la renda local, millora d'infraestructures, més comoditats, major disponibilitat de béns i serveis, etc.. Els costos haurien d'incloure la contaminació de diversos tipus (escombraries, soroll, ..), la congestió de trànsit, l'excés d'usuaris del transport públic o altres llocs, augment de preus a les botigues, erosió als camins,, etc.

2) Instruccions per a jugar el joc.

1. Llegeix o bé distribueix les còpies del full d'informació als participants. Respon les preguntes que et facin. (3/4 minuts)
2. Divideix la classe per individus (si es juga amb el mínim 12) o en grups per a cada rol. Assigna una zona per que es sigui cada grup. Distribueix les targetes amb el rol i dóna'ls temps perquè se les llegeixin. Deixa un temps perquè et formulin els dubtes. (3/4 minuts)
3. Anuncia que hi hauria una audiència pública en 20 minuts, on es discutiran les conclusions i on el govern decidirà si recolza o no el projecte de desenvolupament turístic. Mentrestant els participants parlaran amb altres

grups per tal d'esbrinar que pensen del seus plans, proven de fer aliances o bé de persuadir als altres que els donin suport, etc. (20 minutes)

Durant aquest període el professor pot estimular la discussió circulant entre els grups com si fos un "periodista" i preguntant-los que passa a Latacica, quines són les dades, com se sent la gent etc. El periodista pot també facilitar que hi hagi converses entre els diferents grups.

4. Convoca l'audiència pública. Reuneix el grup en un cercle i convida als representants de Airtravel que descriguin perquè la seva proposta pot ser bona per al país. Després convida als representants de cada grup per torns perquè exposin el seu punt de vista i que declarin si estan a favor o no del projecte. Finalment convida al govern que defineixi la seva postura i les raons per aquesta decisió. (20 minuts)

5. Demana a tothom que s'aixequi, canviï de lloc i deixi el seu rol. Pregunta'ls que han après del joc. Els professors a partir de la seva experiència i segons el seu criteri miraran d'encoratjar les discussions en aquest punt. (12-14 minutes)

3) Informació de suport.

Latasica és un país de l'hemisferi sud. Té un estiu càlid i llarg i està envoltat de platges de sorra amb palmeres frondoses que porten a un oceà blau. Té també àrees interiors habitades per fauna salvatge.

L'actual població de Latasica és força petita. Actualment hi ha dos sectors clau d'ocupació. El primer és la indústria de la pesca, que es troba sobretot al voltant de la ciutat costera d'Ambria. Es produeix bàsicament per al mercat local. També hi ha agricultura (a l'interior) que produeix pel consum domèstic, però sobretot es concentra en la producció de cafè per a l'exportació. La collita de cafè en aquest moment és la principal font de divises, però els preus mundials han caigut els darrers anys. Gran part de l'interior del país està poblat per grups de ramaders nòmades autosuficients, que travessen gran part del país a la recerca de pastures per als seus animals.

Actualment Latasica té una indústria turística de petita escala que atrau a un nombre limitat de viatgers independents de països rics d' Europa, dels Estats Units i Japó.

Airtravel, una gran empresa europea de vacances es proposa desenvolupar i oferir Latasica com un destí turístic de luxe a gran escala, tant per platja com per vacances de 'safari', amb l'objectiu de multiplicar com a mínim per deu el nombre de visitants al país. Airtravel es troba ara negociant amb el govern de Latasica el projecte.

Airtravel es proposa finançar la construcció de dos grans hotels de luxe en una platja actualment tranquil·la de la costa d'Ambria. Airtravel es proposa convertir Ambria en un lloc de turisme de luxe, amb una gran varietat d'activitats nàutiques que inclouen navegació i windsurf, esquí aquàtic i busseig.

Airtravel també finançaria la construcció d'un tercer hotel com a 'safari lodge' en una àrea del país que vol que el govern declari reserva natural. La reserva encoratjarà a la preservació de la fauna salvatge i es prohibiria la caça. Es prohibirien els assentaments humans fóra del "safari lodge" i dels edificis del voltant. Els turistes farien excursions guiades per veure i fotografiar la vida salvatge.

De totes maneres, Airtravel necessita que el govern li doni algun recolzament abans de començar amb el projecte.

Airtravel ha sol·licitat al govern que construeixi un nou aeroport que estigui a una hora de cotxe d' Ambria i a dues hores de la reserva, perquè segons els estudis de mercat als turistes rics no els agrada suportar massa hores de viatge per carretera. També han demanat al govern que financi millores en infraestructures de carreteres, subministra de llum i aigua i telecomunicacions.

Airtravel també demana rebaixes fiscals per a la seva inversió i una garantia que el govern legisli a favor de la limitació de poder dels sindicats i que permeti que el nivell salarial vingui determinat per les forces del mercat (és a dir, que no es fixi salari mínim).

L'objectiu d'aquesta activitat és decidir si aquestes propostes han de tirar endavant. Et posaràs en el paper de diversos participants en el debat. La teva tasca serà valorar els costos i beneficis del desenvolupament des del punt de vista del teu rol i decideixis si creus que el projecte ha de tirar endavant.

També discutiràs la proposta amb altres participants. Hauràs d'explicar-li el teu punt de vista i convèncer-los. Has d'escoltar els altres i preparar les negociacions per a una mútua satisfacció.

L'activitat acabarà amb una reunió pública on les parts afectades hauran d'expressar la seva opinió al govern i se les convidarà a prendre una decisió final sobre l'aprovació del projecte.

LES FITXES DELS ROLS

5) Últimes notícies!

Les "últimes notícies" que apareixen a sota poden ser utilitzades pel professor en qualsevol moment per provocar més debat. Es poden facilitar selectivament a un o més grups o bé fer-les públiques a tothom. És tracta de material opcional que pot ser utilitzat que no és necessari utilitzar si està content amb el desenvolupament del joc.

Últimes notícies !

Ha esclatat la guerra a l'Orient Mitjà. La producció de petroli s'ha vist molt afectada. Això ha provocat un gran augment dels preus del cru que ha encarit els viatges. A més a més els governs occidentals estan aconsellant als ciutadans que degut a la inestabilitat actual no és aconsellable viatjar a no ser que el destí sigui clarament segur.

Últimes notícies !

Degut a la millora continuada de les collites a nivell mundial es preu que hi haurà aquest any una sobreproducció de cafè. Es preveu que suposarà una baixada dels preus del cafè del 50%. El cafè és la principal exportació de Latasicas en aquest moment, ja que suposa el 60% dels seus ingressos en divises. Això tindrà serioses conseqüències en l'economia de Latasicas, i que pot afectar a la seva capacitat de retornar els deutes.

6) Notes

Aquestes notes volen són un guió general pel desenvolupament del joc. El professor experimentat ja tindrà les seves pròpies idees sobre com portar el joc i integrar-lo en un esquema general de treball.

1. Digues els estudiants que abandonin el rol. Algú té preguntes, comentaris, etc., sobre el joc que els agradaria posar en aquest moment?
2. Pregunta, fent-los aixecar la mà i oblidant el rol que han tingut, quants alumnes (a) creuen que Latasica hauria de tirar endavant el pla de desenvolupament, (b) creuen que Latasica no l'hauria de tirar endavant, (c) no veuen clar si Latasica hauria de tirar endavant amb el desenvolupament.
3. Pregunta a un o més dels que estan "a favor" que expliquin les seves raons, i de la mateixa forma pregunta a un o més que hi estan "en contra", i a un o més dels "indecisos". Fes servir aquestes respostes per estimular el debat. Si has fet l'activitat inicial pot ser útil referir-t'hi durant la discussió.
4. Remarca que els costos i beneficis potencials del turisme depenen de les activitats dels turistes. Els turistes "ètics" semblen comportar-se d'una manera que maximitza els beneficis i minimitza els costos dels seus hostes i de l'entorn. Demana al grup que es posi en parelles i pregunta a cada parella que proposin una o més formes en que ells mateixos poden tenir comportaments ètics fent turisme. Que triïn una i l'exposin al grup i debateu-les.

Les idees poden incloure la de comprar més productes "locals" que menjar, begudes o altres importades, això maximitzaria la quantitat de divises que el país visitat rep del turisme. D'una manera similar l'ús del transport local, anar a botigues i restaurants propietat de gent del país. Protegir l'entorn no llençant escombraries, no agafar flors o endur-se pedres com records, etc.. No comprar productes fets amb iveri, corall, pell de serp o d'altres animals que pugui contribuir a l'extinció de les espècies. Respecte de les costums locals quant a la manera de vestir, hàbits de bones maneres, mostres d'afecte públic, etc.. Fer un esforç per aprendre al menys nocions bàsiques del llenguatge local (encara que només sigui "hola", "adéu", "si us plau", "gràcies" etc. Això mostra respecte pels teus hostes i s'agraeix molt. Fins i tot et pot portar beneficis si el tipus de servei que reps com a conseqüència millora!

LA PROFESSIONI DOCENT

"I a tu què t'importa? Els valors;
La traïa personal i l'interès col·lectiu."

Josep-Manic Terricabras

Ed. La Campana . 2002 .

Es poden educar els valors?

Hi ha preguntes que, a primera vista, semblen fàcils de respondre, però que no ho són gens. Així, quan preguntem: «Es poden educar els valors?», tenim ganes de dir: «I tant que es *poden* educar! De fet, els *eduquem*, tal com s'ha fet sempre al llarg de la història.» Però, si llavors preguntem: «I com ho fem?», la resposta se'ns fa força més difícil.

Aquesta és una qüestió plantejada des de fa segles. Així, en el diàleg *Protàgores* – considerat una de les peces mestres de Plató –, Sòcrates i Protàgores també discuteixen si la virtut es pot ensenyar o no. Com passa en altres diàlegs platònics, la conversa s'acaba sense cap acord. Em sembla, però, que els interlocutors no arriben a cap conclusió perquè cometem l'error de centrar-se massa en si la virtut *és* o *no* és una ciència. Se n'haurien sortit més bé si haguessin examinat si la virtut *es pot ensenyar* com s'ensenya una ciència. I és que aquest és, en definitiva, el punt clau de la qüestió.

Els valors no es transmeten tal com es passen dades, informacions o tècniques, sinó tal com s'encomanen actituds, vivències i compromisos. És un aprenentatge que no es pot planificar estrictament i que mai no té un resultat garantit. És ben significatiu, per exemple, que Pèricles, considerat el gran educador de la Grècia del segle V, no volgués assumir el risc de l'educació dels seus fills sinó que la confiés a tutors de confiança i ben experimentats.

És cert que no hi hauria educació si l'educador no acceptés ell mateix determinats valors i si, per tant, no tingués determinades idees i projectes, fins i tot, determinats ideals. Només es volen educar aquells valors als quals *ja* se'ls reconeix algun valor. En aquest sentit es pot dir —com ho fa el filòsof escocès David Hume, 1711-1776— que els valors *no vénen* de l'educació, sinó que és l'educació la que ve dels valors. Ara bé, això no significa que, quan s'eduquen els valors, s'hagi de tenir sempre al davant un *ideal* precís i clar de com haurien d'arribar a ser les persones que s'eduquen. L'educació dels valors no consisteix a fer còpies d'un model o a fer produccions en sèrie. D'acord amb els valors de llibertat i autonomia que hem examinat en el capítol anterior, l'educador haurà de fer possible que, finalment, cadascú acabi prenent les seves decisions. Tanmateix, ell farà ofertes i propostes. I les

farà sobretot per ajudar a conformar el *tarannà* de les persones que educa: perquè siguin persones capaces de tenir opinions i de revisar-les, d'entendre el món que les envolta i de prendre-hi decisions i compromisos. El desig d'afavorir aquest tarannà hauria de ser l'ideal de qualsevol educador de valors democràtics; i cada educador haurà d'examinar si els valors que efectivament proposa van o no en aquesta direcció.

És clar que, quan no es disposa de receptes infal·libles, tampoc no es poden garantir mai els resultats. Això fa precisament que la tasca d'educar els valors sigui alhora difícil i fascinant.

4.1. Transmissió i contagi

Quan parlem d'educació dels valors, pensem de seguida en la família i en l'escola, que sempre han jugat un paper bàsic en l'educació sobretot d'infants i joves. Avui, però, l'escola i la família ja no tenen la influència decisiva que havien tingut en el passat. Per això, la transmissió i contagi dels valors ja no es produeix només a través d'elles. Això ha de tenir conseqüències importants per a l'educació dels valors. És el que ara voldria plantejar a partir de sis afirmacions bàsiques.

1. La família i l'escola han perdut el monopoli educatiu

Durant segles, la família ha estat la principal font de valors, sovint l'única. Històricament, l'escola és una institució recent. I l'escola per a tots és un fenomen estrictament contemporani. La família, doncs, era l'àmbit natural d'experiència dels valors, i exercia una influència compacta i sense competència. En societats molt més homònies que les actuals, els valors que s'aprenien a casa també era vigents al carrer, al treball, a l'església i, és clar, a l'escola.

Als valors acceptats i promoguts per tots, l'escola la hi afegia la transmissió de coneixements —la instrucció—, que així esdevenia el valor escolar per excel·lència. El mestre era, sociològicament, una de les poques persones que sabia tot el que s'havia de saber; per això també era, socialment, la instància experta a la qual s'havien d'adreçar els ciutadans per adquirir coneixements i cultura. No és estrany, doncs, que el mestre ocupés un lloc prominent en el reconeixement públic. Els ciutadans que aspiraven a certa educació i cultura, havien d'aprendre tot el que podien, perquè —com els cargols— havien de portar tots els coneixements a sobre; els que no tenien accés a l'escola, tenien molta menys *informació* que els altres i sobretot no disposaven del *nivell* de cultura de l'època.

A partir de la segona meitat del segle XX les coses han anat canviant ràpidament: avui ja no existeixen aquell tipus de família i d'escola, senzillament perquè tampoc no existeix la societat que els donava vida i els emparava. L'escola i la família ja no són centres d'influència privilegiats com abans, sinó que hi ha molts altres focus d'interès social que difonen missatges i que generen valors, sovint oposats entre si. Els joves i els ciutadans tenen molts recursos a l'abast: enciclopèdies, internet, cd-roms, cassettes, programes de ràdio i televisió, grans centres d'oci, espectacles, viatges, diaris i revistes de tota mena. Aquestes fonts d'informació i d'entreteniment també són àmbits poderosos d'influència: no solament relativitzen —i, de vegades, fins i tot, anul·len— la influència familiar, sinó que desplacen la funció central de l'escola com a espai indiscutit de socialització i de cultura. Això ens porta a la segona afirmació.

2. L'escola no transforma la societat; és la societat la que transforma l'escola

L'afirmació és menys radical del que sembla. No diu que l'escola no tingui una funció social important, que no pugui influir i que, de fet, no influeixi. Només diu que ella sola no pot *transformar* la societat: quan s'ensenya a llegir, s'està fent una

cosa molt important, però no s'estan canviant —perquè no es pot— els hàbits de lectura de l'entorn de la criatura; quan se li ensenya respecte i netedat, no s'estan pas canviant ni el clima ni les relacions humanes en què l'alumne ha de créixer. La societat, en canvi, sí que *transforma* l'escola: la reculada social de valors com la disciplina, l'esforç o la urbanitat traslladen a l'escola comportaments i relacions nous, que l'escola sovint no pot assumir del tot i que, en tot cas, difícilment podrà contrarestar.

El paper educatiu de la societat esdevé, doncs, avui molt més evident, fins i tot en el terreny estrictament informatiu. A l'escola li han sortit molts competidors, que donen constantment informació —sovint molta i bona informació— i que la donen en general de forma molt atractiva, comptant amb mitjans tècnics que la majoria dels mestres i professors mai no tindran a l'abast, però que segurament tampoc no podrien gestionar si en disposessin. Aquesta és precisament la situació paradoxal en què es troba l'escola: quan compta amb més mitjans que mai, té menys capacitat d'incidència, tant perquè ja no ensenya tot el que avui s'aprèn com perquè les seves propostes resulten menys atractives i de menys eficàcia que les poden exhibir altres mitjans d'educació de masses. No és estrany, doncs, que els alumnes actuals tinguin interessos molts dispersos, entre al-

tres coses perquè no saben quins rèdits els pot donar la inversió escolar o perquè saben que aquesta no és l'única inversió rendible que poden fer.

3. De fet, les coses més importants de la vida són aquelles que s'aprenen sense que ningú les ensenyi

Això no vol dir que les coses més importants de la vida s'aprenguin *soles* i que, per tant, tots els educadors siguin sobrers. L'afirmació va més aviat en la direcció contrària: vol dir que les coses més importants ningú no les ensenya *directament* —que és com es donen informacions o s'ensenyen tècniques—, però que no es podrien pas *aprendre* si no hi hagués algú que les *mostrés*, testimonies o exemplaritzés. No és cert que *només* es puguin transmetre tècniques i dades; no és cert que, si no es dona informació pura i dura, ja ningú no pugui aprendre res. El que s'afirma aquí, doncs, és que, quan es va més enllà de la informació i de la tècnica, és quan s'estan proposant justament les coses més importants. Per anar, però, *més enllà* d'aquestes coses, s'ha de passar *a través* d'elles, és a dir, s'han de conèixer. És a través d'accions i situacions ben senzilles de la vida quotidiana com es van adquirint certs valors en família: s'aprèn la igualtat o desigualtat entre sexes, s'aprèn a ser auster o a malgastar, a dialogar o a ser violent. I és també a través de

la informació i de la instrucció escolars com s'aprenen, reforcen o modifiquen molts valors.

De fet, les informacions, tècniques, pràctiques o costums es poden aprendre simplement amb mètode i rutina: així és com s'aprenen, per exemple, les normes de la higiene, del comportament a taula, o les taules de multiplicar, les equacions, la guerra dels segadors i la gramàtica llatina. Aquestes coses –i tantes altres– són importants, però no són el final de la història, sinó que en són tot just el començament, perquè serveixen només de coixí, de base concreta, per a la feina educativa de més envergadura que s'està fent.

I és que els valors –ho veïem en la discussió entre Sòcrates i Protàgores– no s'ensenyen com s'ensenya una ciència, sinó que es transmeten per ambient, per contacte. Això justament explica que també tinguin tanta influència els programes d'entreteniment, els jocs d'ordinador o els concerts de música: més enllà de les consignes que puguin traspassar aquests mitjans, el més important que fan és traspuar valors, sentiments, mirades i judicis.

4. L'educació dels valors és sempre finalment un misteri

Diguem-ho així: l'educador sap quins valors vol mostrar, però sovint també mostra valors sense ni

adonar-se'n, sense ser-ne conscient. Sovint, un mateix ambient i una mateixa influència acaben tenint efectes força diversos sobre diferents persones. L'educador potser sospita com s'ha produït la transmissió, el contagi, però mai no ho sap amb certesa. Heus aquí el misteri. L'ensenyament de tècniques és controlable i es pot anar corregint si es descobreix que un determinat mètode no dóna prou bons resultats i que les tècniques ensenyades encara no es dominen prou. L'aprenentatge de valors i d'actituds no es fa així: perquè no s'aprèn un mètode sinó que es rep l'impacte d'unes influències. Ara bé, són tants els impulsos que es propaguen i tantes les influències, que, encara que de vegades es pugui saber quines han estat les més eficaces, gairebé mai no es pot saber exactament com han actuat.

El contagi dels valors no és com el contagi d'una infecció. L'educació dels valors i de les actituds sempre té un punt molt important de sorpresa, d'imprevisió, i ha de comptar amb el factor atzar, que sovint és el factor de la sort. No ens n'hauríem pas de queixar. Al capdavall, si volem que l'educació ajudi els altres en el desenvolupament de la seva autonomia, ens hauria d'alegrar que aquells a qui eduquem n'acabin fent ús, encara que aquest ús no sempre ens sembli prou encertat.

5. L'educador és algú que vol exercir influència

D'això, no se'n pot tenir cap dubte. Educar sense voler influir és com voler viure sense respirar. Encara que el resultat final de l'educació no es pugui predir, els educadors han de preveure la influència que *voldrien* tenir si ho poguessin decidir. I això ho han de concretar posant en marxa els mitjans, recursos i estratègies al seu abast. L'educador escèptic deixa de ser educador: si tot depèn de l'atzar, sobren el seu exemple personal i tots els projectes i les tàctiques; llavors, però, ell mateix es fa absolutament irrellevant i sobrer.

És cert que, de vegades, situacions ben casuals, ben esporàdiques, exerceixen un gran impacte sobre una persona. Aquesta constatació, però, no ha de condicionar la tasca educativa. L'educació que vol ser eficaç no es pot refiar de l'atzar i no es pot basar, doncs, en esdeveniments casuals, sinó que ha de procurar fer propostes consistentes, a mitjà i a llarg termini. L'educador sempre aprofita la casualitat i la conjuntura, perquè un bon educador ho aprofita tot, però també es mira sempre les mores i els experiments passatgers amb desconfiança. I és que l'educador programa i proposa, tot i que sap que ell no disposa.

6. Educar els valors significa també educar la capacitat de valorar

L'educació dels valors ha de tenir en compte que els ciutadans són lliures en les seves eleccions i que, per tant, més enllà de les actituds que vagin adoptant, han d'adquirir criteris per sospesar futures opcions i per prendre noves decisions.

La societat actual posa en marxa mitjans poderosos per ocupar espais que abans no havia ocupat en la vida de les persones: proposa i educa valors molt diversos, que sovint no són coincidents amb els valors vigents a casa o a l'escola. Per la seva pròpia dinàmica —dispersa i canviant—, aquesta mateixa societat difícilment educa la capacitat d'anàlisi i de crítica que resultaria bàsica per poder destriar propostes i poder fer opcions. Per això, avui l'educació dels valors ja no pot consistir només a educar valors específics, sinó que ha de consistir sobretot a educar la capacitat de valorar. Aquesta educació més bàsica és la que, d'acord amb les circumstàncies de cada època, sempre han promogut sobretot la família i l'escola. Si la família i l'escola reivindiquen i recuperen aquesta educació bàsica, també recuperaran una part fonamental de la seva funció educadora. I podem dir que educar la capacitat de valorar equival a educar la mirada i el matís.

Educar la mirada vol dir ajudar a mirar la realitat, a entendre-la, a valorar-la. Ja no n'hi ha prou de conèixer determinades tècniques. En pocs anys, les tècniques canvien i canvian amb una rapidesa insospitada fins ara. Més aviat es tracta que els ciutadans siguin capaços de mirar pel seu compte, de pensar pel seu compte, d'obrir-se camí en les noves realitats amb què s'hauran d'enfrontar. Educar el matis vol dir ajudar a descobrir que la realitat complexa no té anàlisis ni solucions fàcils: el nostre món ja no és en blanc i negre. Només aquell que sàpiga entendre els matisos, que sàpiga veure les relacions, que sàpiga examinar raons i conseqüències, només ell serà una persona educada per a la societat que està naixent. La família té un paper important a fer en això. L'escola, però, n'hauria de fer la raó principal de la seva activitat educadora.

Des de la Il·lustració i la modernitat, s'ha confiat a l'escola la transmissió del major bagatge possible de coneixements i d'informacions, d'acord amb l'eslògan «Atreveix-te a saber!». La instrucció era considerada l'educació més urgent i més bàsica, perquè d'ella en depenia l'estructuració intel·lectual i moral de la persona. Ara això ja és insuficient. Avui l'escola té precisament la gran oportunitat de redissenar la seva funció. Les famílies l'hi haurien

d'exigir i ho haurien de voler recolzar. Quan l'escola ja no és l'únic espai de transmissió d'informació i de saber, s'ha de convertir en l'espai que possibilita la *reflexió* raonada i crítica de la informació, no solament de la que dona l'escola mateixa sinó també de la que els infants i joves obtenen d'altres bandes i que exerceix un gran impacte sobre ells; quan l'escola ja no pot presentar la multiplicitat de coneixements existents, s'ha de convertir en l'espai on els coneixements es *relacionen*, es situen en un marc històric i cultural, i se n'expliciten les conseqüències i els límits. Aquesta és avui la tasca més específica de l'escola, potser d'una manera més genuïna que mai.

El potencial més gran que avui poden tenir la família i l'escola és la seva capacitat per anar més enllà de les pràctiques concretes, dels ensenyaments específics: que, a través d'hàbits, costums i teories, sàpiguin mostrar *com* es pot mirar la societat, *com* es pot matisar el coneixement, *com* es pot ser ciutadà autònom, alhora informat i crític. Aquest tarannà ciutadà només es pot educar quan la família i l'escola també el cultiven i quan creen l'ambient necessari perquè tots els seus membres en puguin fer experiència. Perquè és sobretot la manera d'educar que és educadora.

10.- La evaluación en la Educación Secundaria. Evaluación del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza. Función de los criterios de evaluación. Procedimientos e instrumentos de evaluación. La promoción en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

11.- Materiales curriculares y recursos didácticos: recursos materiales e impresos, medios audiovisuales e informáticos. Criterios para su selección y utilización.

12.- La acción tutorial en la Educación Secundaria. Funciones y actividades tutoriales. El tutor y su relación con el equipo docente, con los alumnos y con las familias.

13.- La diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Medidas metodológicas, curriculares y organizativas en el centro y en el aula. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria.

14.- La educación permanente como principio básico del sistema educativo. Metodología y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de personas adultas.

Nota.- Las referencias que se hagan a la legislación en materia educativa en determinados temas de este cuestionario incluirán, junto con la normativa de carácter básico, las disposiciones legislativas que la desarrollen en el ámbito de la Comunidad Autónoma en que se efectúe el concurso-oposición.

ANEXO V

1.- El derecho a la educación: su fundamento en la Constitución y su desarrollo legal. La escolaridad obligatoria y gratuita en España. Competencias autonómicas en materia educativa.

2.- Organización y funcionamiento de los Centros educativos en la L.O.D.E.: funciones de sus órganos directivos y colegiados. La inspección educativa.

3.- Teoría general del currículo. Diseño curricular como proyecto: desarrollo curricular como realización. Currículo explícito y currículo latente.

4.- Estructura y elementos esenciales del currículo establecido.

5.- Del currículo establecido a su concreción en el proyecto curricular de etapa y en programaciones curriculares. Contenidos curriculares y criterios de evaluación en los niveles de concreción de centro y de aula.

6.- La escuela comprensiva: sus principios básicos. Comprensividad y diversidad de los alumnos. Los grupos heterogéneos en la escuela comprensiva.

7.- La organización del aula: diseño de actividades educativas y organización de grupos. El profesor como dinamizador del grupo-clase.

8.- Estructura, objetivos, contenidos básicos, evaluación y orientación metodológica en la Educación Infantil.

9.- Estructura, objetivos, contenidos básicos, evaluación y orientación metodológica en la Educación Primaria.

10.- Estructura, objetivos, contenidos básicos, evaluación y orientación metodológica en la Educación Secundaria Obligatoria.

11.- Estructura y objetivos del Bachillerato. Su lugar en la Educación Secundaria.

12.- Estructura y objetivos de las enseñanzas de Formación Profesional.

ANEXO VI

ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: ALEMÁN

1. Lenguaje y comunicación. Funciones del lenguaje. La competencia comunicativa: Sus componentes.

2. Los elementos de la situación de comunicación. La lengua en uso. La negociación del significado.

3. Concepto y enseñanza de la gramática. La gramática en función del uso de la lengua.

4. La lengua oral. Situaciones de comunicación oral. Elementos y normas que rigen el discurso oral. Estrategias propias de la comunicación oral.

5. La lengua escrita. Situaciones de comunicación escrita. Estructura y elementos formales. Normas que rigen el texto escrito.

6. La lengua oral y la lengua escrita. Autonomía, dependencia y relaciones mutuas.

7. Macrofunciones lingüísticas para expresar las intenciones comunicativas.

8. Análisis del discurso. Cohesión y coherencia: Conectores y marcas de organización textual. Anáfora y catáfora. Deixis. Referentes.

9. Discurso directo, discurso indirecto.

10. El texto narrativo. Estructura y características.

11. El texto descriptivo. Estructura y características.

12. El texto expositivo. Estructura y características.

13. El texto argumentativo. Estructura y características.

14. El texto instruccional. Estructura y características.

15. Los textos dialógicos. Estructura y características.

16. Las operaciones discursivas y enunciativas. Modalidades de enunciación.

17. Expresión de la aserción, la objeción y el énfasis.

18. Expresión de la orden, exhortación y prohibición.

19. Expresión de la cantidad.

20. Expresión de la cualidad, el grado y la comparación.

21. La localización en el espacio. Lugar, dirección y distancia.

22. La localización en el tiempo. Duración y frecuencia.

23. Expresión de la simultaneidad, la posterioridad y la anterioridad.

24. Expresión del modo, los medios y el instrumento.

25. Expresión de la opinión, el deseo, la preferencia y el estado de ánimo.

26. Expresión de la condición y la hipótesis.

27. Expresión de la certeza, la duda, y la probabilidad.

28. Expresión de la causa, la consecuencia y la finalidad.

29. Estructura de la oración en alemán. Orden de sus elementos. Afirmaciones, preguntas y respuestas, exhortaciones.

30. La negación en alemán.

31. El verbo: Tiempo verbal y tiempo real. El aspecto. El modo.

32. Los tiempos del indicativo. Formas, usos y valores.

33. El subjuntivo, el condicional y el imperativo. Formas, usos y valores.

34. "Haben", "sein" y "werden". Formas y usos.

35. Los verbos modales. Formas y funciones.

36. El infinitivo. Los participios. Formas, funciones y usos.

6. Revestimientos de superficies con pinturas y barnices. Representación gráfica. Simbología. Descripción de útiles, herramientas, máquinas, medios auxiliares y medios de protección individual y colectiva. Descripción de los trabajos de ejecución. Aplicación de los recursos. Normativa.
7. Acristalamientos y fábricas de vidrio. Representación gráfica. Simbología. Descripción de útiles, herramientas, máquinas, medios auxiliares y medios de protección individual y colectiva. Descripción de los trabajos de ejecución. Aplicación de los recursos. Normativa.
8. Muros cortina y de paneles. Representación gráfica. Simbología. Descripción de útiles, herramientas, máquinas, medios auxiliares y medios de protección individual y colectiva. Descripción de los trabajos de ejecución. Aplicación de los recursos. Normativa.
9. Particiones prefabricadas y suelos técnicos. Representación gráfica. Simbología. Descripción de útiles, herramientas, máquinas, medios auxiliares y medios de protección individual y colectiva. Descripción de los trabajos de ejecución. Aplicación de los recursos. Normativa.
10. Tejados de fibrocemento, galvanizados, de cinc, sintéticos y aleaciones ligeras. Representación gráfica. Simbología. Descripción de útiles, herramientas, máquinas, medios auxiliares y medios de protección individual y colectiva. Descripción de los trabajos de ejecución. Aplicación de los recursos. Normativa.
11. Techos continuos y en placas. Representación gráfica. Simbología. Descripción de útiles, herramientas, máquinas, medios auxiliares y medios de protección individual y colectiva. Descripción de los trabajos de ejecución. Aplicación de los recursos. Normativa.
12. Control de tajos de obras de albañilería. Métodos y útiles de replanteo. Distribución de recursos y cargas de trabajo. Acondicionamiento del tajo. Controles de calidad y seguridad. Ensayos de obra.
13. Control de tajos de obras de hormigón. Métodos y útiles de replanteo. Distribución de recursos y cargas de trabajo. Acondicionamiento del tajo. Controles de calidad y seguridad. Ensayos de obra.
14. Control de tajos de obras de acabados de construcción. Métodos y útiles de replanteo. Distribución de recursos y cargas de trabajo. Acondicionamiento del tajo. Controles de calidad y seguridad. Ensayos de obra.
15. Control de tajos de obras ejecutadas con maquinaria pesada. Métodos y útiles de replanteo. Distribución de recursos y cargas de trabajo. Acondicionamiento del tajo. Controles de calidad y seguridad. Ensayos de obra.
16. Instalaciones provisionales de obra. Instalaciones de obra, ubicación, puesta en marcha y mantenimiento. Talleres de obra, ubicación, dotación y funcionamiento. Representación gráfica y simbología utilizada.
17. Protección contra el fuego. Materiales antifuego. Medios de protección. Prevención de incendios.
18. Patología de la construcción. Lesiones en la edificación en las construcciones civiles. Conservación y mantenimiento de las construcciones. Procedimientos de rehabilitación.
19. Seguridad e higiene en la construcción. Características del estudio y plan de seguridad. Seguridad en las instalaciones de servicios generales de obra. Seguridad en la maquinaria y medios mecánicos. Seguridad en los tajos. Legislación vigente.

Economía

1. Objeto de la Economía. Economía y Economía Política. Economía y otras Ciencias Sociales: Relaciones y aportaciones recíprocas.
2. Los métodos en Economía. Economía positiva y normativa. Los juicios de valor en Economía. Las discrepancias entre los economistas: Consecuencias para la enseñanza de la Economía.
3. Las técnicas y procedimientos en Economía. Los modelos en Economía. Variables económicas: Tipos de variables. Los números índice.
4. Evolución del pensamiento económico. La economía clásica. La crítica marxista. La economía neoclásica.
5. El institucionalismo. El Keynesianismo. El monetarismo. Tendencias y perspectivas del pensamiento económico actual.
6. La base humana de la actividad económica. El concepto de necesidad. Necesidad y contexto social. Los bienes económicos.

7. El desarrollo de la actividad económica: Los factores productivos. La frontera de posibilidades de producción. Coste de oportunidad. Progreso técnico y excedente económico. La acumulación de capital.

8. Los problemas económicos básicos. Formas de adoptar las decisiones económicas: La tradición, el mercado, la autoridad. Las formas de organización de la actividad económica. Los sistemas económicos.

9. División del trabajo y especialización. Interdependencia económica e instrumentos de coordinación. Sectores económicos e interdependencia sectorial.

10. Del trueque y la economía de subsistencia al dinero y el mercado. El mecanismo de mercado. La demanda, la oferta y el equilibrio. Mercado y asignación de recursos.

11. Teoría de la demanda y de la utilidad. El comportamiento del consumidor. Efecto renta y efecto sustitución.

12. La función de producción. Curvas isocuantas e isocostes. Función de producción homogénea. La ley de rendimientos decrecientes.

13. Los costes de producción a corto y largo plazo. Economías y deseconomías de escala. Relación entre curvas de coste a corto y largo plazo: Dimensión óptima.

14. Los supuestos de la competencia perfecta. Las formas de la competencia. El funcionamiento del mercado de competencia perfecta.

15. La competencia imperfecta y la concentración de capitales. Origen y características del monopolio. El funcionamiento del mercado monopolístico. La regulación del monopolio.

16. El oligopolio. Colusión y competencia en el oligopolio. La competencia monopolística. Diferenciación del producto, política de marcas y publicidad.

17. Desequilibrios y limitaciones de la economía de mercado. Los bienes públicos. Las externalidades. Racionalidad y óptimos paretianos. Eficiencia versus equidad.

18. La intervención del Estado en economía: Justificación y funciones. Medios e instrumentos.

19. La distribución de la renta. La teoría marginal de la distribución y sus críticas. Las políticas de distribución.

20. Los flujos de rentas en la economía. La contabilidad nacional. El producto nacional y su medición. La renta nacional y otras magnitudes derivadas. Magnitudes macroeconómicas y política económica.

21. La demanda agregada. Consumo, ahorro e inversión. El efecto multiplicador de la inversión. La oferta agregada.

22. El sector público y la política fiscal. Los ingresos y gastos del sector público. La financiación del déficit público y la política fiscal.

23. Financiación de la economía. La evolución del dinero hasta nuestros días. Los bancos y la creación de dinero. Financiación e intermediarios financieros.

24. El Banco Central y la política monetaria. El control de la oferta monetaria. Objetivos e instrumentos de política monetaria.

25. El comercio internacional: Factores explicativos. El principio de la ventaja comparativa. La polémica librecomercio-proteccionismo y las medidas proteccionistas. La Balanza de Pagos Estructura y saldos.

26. Los pagos internacionales y el mercado de divisas. Los sistemas de tipos de cambio. El sistema monetario internacional El sistema monetario europeo.

27. Crecimiento y desarrollo económico. Los factores del crecimiento. Teorías explicativas del crecimiento económico. Crecimiento y subdesarrollo económico.

28. Los límites al crecimiento económico. Consideración económica del medio ambiente. El desarrollo sostenible.

29. Los ciclos económicos. Teorías explicativas. La inversión y el ciclo económico. Las políticas estabilizadoras.

30. La inflación: Naturaleza, clases y efectos. Las teorías sobre la inflación. Las políticas antiinflacionistas.

31. La naturaleza especial del mercado de trabajo. Las teorías sobre el desempleo. Las políticas de empleo.

32. Nuevas tecnologías, empleo y cualificación. Nuevas tecnologías y producción en la industria y los servicios. Cambio técnico, empleo y estructura de las ocupaciones.

33. Crisis económica y desajustes en el mercado de trabajo. La economía sumergida. Sistema productivo, sindicalismo y negociación colectiva.

MINISTERIO DEL INTERIOR

- 4631** *ORDEN INT/476/2003, de 24 de febrero, por la que se modifica parcialmente la Orden INT/3453/2002, de 19 de diciembre, que convoca concurso para la provisión de puestos de trabajo vacantes en los servicios periféricos de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, correspondientes al Sector de Sanidad Penitenciaria.*

Por Orden INT/3453/2002, de 19 de diciembre, «Boletín Oficial del Estado» de 17 de enero, se publicó concurso para la provisión de puestos de trabajo vacantes en los Servicios Periféricos de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias correspondiente al Sector de Sanidad Penitenciaria, en el que se incluía la plaza de Jefe de Servicios Médicos en el Centro Penitenciario de Alcalá de Guadaira, vacante como consecuencia de Resolución del Director general de Instituciones Penitenciarias de 31 de julio de 2002, que imponía suspensión firme de funciones a don José Francisco Guzmán Pérez, titular de la misma.

Interpuesto recurso contencioso-administrativo contra la citada Resolución ante el Juzgado Central de lo Contencioso-Administrativo número 5, por el mismo se dicta auto de fecha 31 de enero de 2003 acordando la suspensión de la antedicha Resolución, resultando la de 5 de enero de 2003 del Director general de Instituciones Penitenciarias que ordena la incorporación inmediata al mencionado puesto de trabajo del citado funcionario.

En consecuencia, esta Dirección General de Instituciones Penitenciarias procede a retirar del anexo I-A) del concurso al principio referido la plaza de Jefe de Servicios Médicos en el Centro Penitenciario de Alcalá de Guadaira, incluyéndola como parte de las resultas convocadas en el anexo I-B).

Al no suponer una modificación esencial en la convocatoria no procede un nuevo plazo de presentación de solicitudes.

La presente Orden, que pone fin a la vía administrativa, de conformidad con el artículo 116 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, podrá ser recurrida potestativamente ante esta Dirección General, mediante la interposición de recurso de reposición en el plazo de un mes, contado a partir del día siguiente a su notificación, o ser impugnada directamente ante los Juzgados Centrales de lo Contencioso-Administrativo, mediante la interposición de recurso contencioso-administrativo en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Madrid, 24 de febrero de 2003.—P. D. (Orden INT/2992/2002, de 21 de noviembre), el Director general de Instituciones Penitenciarias, Ángel Yuste Castillejo.

MINISTERIO DE FOMENTO

- 4632** *CORRECCIÓN de erratas de la Resolución de 11 de febrero de 2003, de la Subsecretaría, por la que se hace pública la relación de los aspirantes aprobados en las fases de concurso y oposición de las pruebas selectivas para ingreso, por el sistema de promoción interna, en la Escala de Técnicos Facultativos Superiores de Organismos Autónomos del Ministerio de Fomento.*

Advertida errata en la inserción del anexo de la mencionada Resolución, publicada en el «Boletín Oficial del Estado» número 43, de 19 de febrero de 2003, se transcribe a continuación la oportuna rectificación:

En la página 6938, anexo, donde dice: «Apellidos y nombre: Toro Velasco, Manuel. Documento nacional de identidad número: 55.055.753. Puntuación: 76,24», debe decir: «Apellidos y nombre: Toro Velasco, Manuel. Documento nacional de identidad número: 50.055.753. Puntuación: 76,24».

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

- 4633** *ORDEN ECD/477/2003, de 5 de marzo, por la que se modifican parcialmente la Orden de 9 de septiembre de 1993, la Orden de 20 de abril de 1994, la Orden de 1 de febrero de 1996 y la Orden ECD/310/2002, de 15 de febrero, por las que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.*

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) ha modificado aspectos sustanciales del sistema educativo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y en otras leyes vigentes.

La LOCE en su título IV, dedicado a la función docente, establece el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza: El profesorado. Asimismo, articula y vertebrará la configuración de la carrera docente, y en tal sentido la disposición adicional undécima «Carrera docente», contempla tanto el ingreso en la función pública docente como la movilidad entre los distintos Cuerpos.

El Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, viene regulando los procedimientos de ingreso y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. La fase de oposición de dichos procedimientos, regulada en el artículo 22 del Real Decreto citado, valorará los conocimientos específicos de los candidatos necesarios para impartir la docencia, su aptitud pedagógica y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, y se articulará sobre los temarios correspondientes a cada Cuerpo y especialidad que incluyen dos partes claramente diferenciadas: Parte A, correspondiente a los conocimientos propios y específicos del ámbito cultural, científico y, en su caso, técnico o artístico de la especialidad y parte B, correspondiente a los contenidos de carácter didáctico y educativo general.

Por Orden de 9 de septiembre de 1993, se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Por Orden de 20 de abril de 1994, se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso en los Cuerpos de Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Profesores de Música y Artes Escénicas.

Por Orden de 1 de febrero de 1996, se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Por Orden ECD/310/2002, de 15 de febrero, se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo.

Teniendo en cuenta la trascendencia de los aspectos establecidos en la LOCE, procede la regulación transitoria del contenido de los temarios. A este fin, se modifican las Ordenes antes señaladas, en lo que se refiere a la parte B (de carácter didáctico y contenido educativo general), con el fin de adaptarlas a la nueva Ley, permaneciendo inalterada, en su totalidad, la parte A, manteniendo su relación con los currículos actualmente vigentes. Tod

Tema 4. Metodología y recursos didácticos para la enseñanza de idiomas. Tipos de recursos. Criterios para su selección y técnicas de utilización en el aula. Actividades de aula para desarrollar la comprensión y la producción de textos orales en situación. Actividades de Aula para desarrollar la comprensión y producción de textos escritos en situación.

ANEXO IV

Tema 1. La Constitución y el derecho a la educación. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación y los principios de calidad del sistema educativo. Estructura y evaluación del sistema educativo. Enseñanzas escolares de régimen especial. Las enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño: Evolución histórica. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y la estructura de las enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño. Ciclos formativos y estudios superiores: Requisitos de acceso, objetivos, familias profesionales y especialidades. El bachillerato de Artes como requisito académico de acceso a los ciclos formativos y a los estudios superiores de Artes Plásticas y Diseño: Objetivos y estructura en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas: Enseñanzas comunes y currículos de las enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño.

Tema 2. Los centros docentes en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación: Especialización curricular, autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica. Competencias y atribuciones de los órganos de gobierno y de los órganos de participación en el control y gestión del centro. Los órganos de coordinación docente. Los centros docentes públicos de Enseñanzas Artísticas. Las Escuelas de Arte y las Escuelas Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, de Cerámica, de Diseño y de Vidrio. Normativa sobre el funcionamiento de los centros. El proyecto curricular especializado del centro.

Tema 3. La función docente en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. La formación del profesorado. Fundamentos de los módulos, asignaturas o materias adscritas a la especialidad por la que se opta y sus aportaciones a los objetivos generales de los ciclos formativos y de los estudios superiores. La interdisciplinariedad. El Taller.

Tema 4. La programación: Principios psicopedagógicos, estructura y elementos de las unidades didácticas. Objetivos, contenidos, secuenciación, materiales curriculares y recursos didácticos de la enseñanza de la especialidad por la que se opta. La fase de prácticas y el proyecto fin de carrera como elementos integradores en las últimas etapas de la formación. La evaluación del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje: Criterios, procedimientos e instrumentos. La calificación, autoevaluación y coevaluación. La acción tutorial en los centros de Artes Plásticas y de Diseño.

ANEXO V

Tema 1. La Constitución y el derecho a la educación. Los poderes públicos y la educación. Competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en la legislación vigente: Enseñanzas comunes y currículos. El sistema educativo en la legislación vigente: Estructura. La Formación Profesional en el sistema educativo. Programas de Iniciación profesional. Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior. Centros docentes: Clasificación, autonomía y organización. Los órganos de gobierno y participación. Modificaciones que introduce la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Tema 2. El sistema de Formación profesional. Modalidades: Reglada, Ocupacional y Continua. El sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. La educación permanente y la formación a lo largo de la vida como principios básicos del sistema educativo y de Formación Profesional. La vinculación entre la formación profesional y el mundo del trabajo.

Tema 3. Los componentes de Formación Profesional: Formación Profesional de Base y Específica. Formación en Centros de Trabajo. Los Ciclos Formativos de Formación Profesional Reglada. Título y currículo. Referente del sistema productivo. Elementos de ordenación. Desarrollo curricular de la Formación profesional. Fundamentación de los módulos profesionales de la especialidad

por la que se opta y sus aportaciones a los objetivos generales de los ciclos formativos correspondientes. Análisis de los enfoques didácticos y sus implicaciones en la enseñanza de los módulos profesionales.

Tema 4. La programación didáctica: Principios psicopedagógicos. Vinculación con el currículo. La evaluación en la Formación Profesional Específica. La tutoría en la Formación Profesional. La acción tutorial en la Formación en Centros de Trabajo y su relación con las empresas. Programación, seguimiento y evaluación del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo. Adaptación de los currículos a los alumnos con necesidades educativas específicas. Metodología y recursos didácticos. La investigación y la innovación didáctica.

ANEXO VI

Tema 1. La Constitución y el derecho a la educación. Los poderes públicos y la educación. Competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en la legislación vigente: Enseñanzas comunes y currículos.

Tema 2. El sistema educativo en la legislación vigente. Estructura: Educación Preescolar. Enseñanzas Escolares y Enseñanzas Universitarias. La enseñanza de régimen general y la enseñanza de régimen especial. Grados de las Enseñanzas de régimen especial de Música, Danza y de Arte Dramático en la legislación vigente. Centros docentes: Clasificación, autonomía y organización. Los órganos de gobierno y de participación.

Tema 3. Metodología y didáctica de la enseñanza de la especialidad por la que se opta. La programación didáctica: Su vinculación con el currículo. Los currículos de la enseñanza por la que se opta: Características generales. Valoración de la propia especialidad en el contexto de la enseñanza. La tutoría. La evaluación del proceso de aprendizaje, la promoción y la titulación en estas enseñanzas.

Tema 4. Fundamentación de la asignatura o asignaturas vinculadas a la especialidad por la que se opta y sus aportaciones a los objetivos generales. Su relación con los objetivos generales establecidos en la ordenación del sistema educativo. Su relación con otras disciplinas y su función en el proyecto del centro. Recursos didácticos: Criterios para su selección y utilización. La investigación y la innovación para la mejora de la práctica docente

ANEXO VII

Temario de Euskera

Parte A

Tema 1. Lenguaje y comunicación. Funciones del lenguaje. La competencia comunicativa: Sus componentes.

Tema 2. Los elementos de la situación de comunicación. La lengua en uso. La negociación del significado.

Tema 3. Concepto y enseñanza de la gramática. La gramática en función del uso de la lengua.

Tema 4. La lengua oral. Situaciones de comunicación oral. Elementos y normas que rigen el discurso oral. Estrategias propias de la comunicación oral.

Tema 5. La lengua escrita. Situaciones de comunicación escrita. Estructura y elementos formales. Normas que rigen el texto escrito.

Tema 6. La lengua oral y la lengua escrita. Autonomía, dependencia y relaciones mutuas.

Tema 7. Macrofunciones lingüísticas para expresar las intenciones comunicativas.

Tema 8. Análisis del discurso. Cohesión y coherencia: Conectores y marcas de organización textual. Anáfora y catáfora. Deixis Referentes.

Tema 9. Discurso directo, discurso indirecto.

Tema 10. Las operaciones discursivas y enunciativas. Modalidades de enunciación.

Tema 11. Expresión de la aserción, la objeción y el énfasis.

Tema 12. Expresión de la orden, exhortación y prohibición.

Tema 13. Expresión de la cantidad.

Tema 14. Expresión de la cualidad, el grado y la comparación.

Tema 15. La localización en el espacio. Lugar, dirección, distancia.

