

Treball de Final de Màster

La diversitat d'estratègies, recursos i agrupacions: una proposta metodològica per superar el problema de l'apatia a l'aula

Gemma Martinez Bravo

Màster de Formació del Professorat de
Secundària Obligatòria i Batxillerat

Especialitat de Filosofia

Universitat de Barcelona

Directora: Sara Silvestre Anglès

Curs 2015-2016

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	4
2. DIAGNOSI DESCRIPTIVA	5
2.1. L'APATIA ESCOLAR: ACTITUD I PROBLEMA	5
2.1.1. Contextualització.....	5
2.1.2. Introducció al problema	6
2.2. QUÈ SIGNIFICA APATIA? DESCRIPCIÓ DEL PROBLEMA	6
2.2.1. La gravetat del problema en filosofia.....	7
2.2.2. Autonomia i reflexió: parts del problema	8
2.3. DE LES CAUSES A LES CONSEQÜÈNCIES DE L'APATIA	9
2.3.1. De la transmissió a la memorització	11
2.3.2. De la teoria a l'oblit.....	11
2.3.3. De la individualitat a l'absència de significació.....	12
2.3.4. De la metodologia docent a la metodologia avaluativa.....	13
2.3.5. El paper problemàtic de la desmotivació	14
3. PROPOSTA DIDÀCTICA	15
3.1. INTRODUCCIÓ	15
3.1.1. L'escola del segle XXI.....	15
3.1.2. Què volem?	16
3.2. MARC TEÒRIC.....	17
3.2.1. Educació competencial i avaluació formativa.....	17
3.2.2. Intel·ligències múltiples	18
3.2.3. Habilitats de pensament	19
3.3. PROPOSTA DIDÀCTICA: EL CANVI COM A EINA	20
3.3.1. Una metodologia docent triple	21
3.3.2. Un canvi d'orientació en la metodologia avaluativa.....	27

4. AVALUACIÓ DELS RESULTATS	31
4.1. CONTEXT D'APLICACIÓ.....	31
4.2. ALGUNS OBJECTIUS OPERATIUS	31
4.2.1. Implicació de l'alumnat.....	31
4.2.2. Convivència a l'aula.....	32
4.2.3. Desenvolupament de competències	32
4.2.4. Rendiment acadèmic	32
4.3. PROPOSTA CONCRETA D'AVALUACIÓ	33
5. CONCLUSIONS	36
6. BIBLIOGRAFIA	38
ANNEX 1. QUADRE-RESUM DE LES HABILITATS DE PENSAMENT DE LA FILOSOFIA 3/18	39
ANNEX 2. ESQUEMA DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	40
ANNEX 3. TAULA-RESUM DE LES ACTIVITATS DE LA UD EN RELACIÓ A LA METODOLOGIA PROPOSADA	41
ANNEX 4. PROGRAMACIÓ GENERAL DE LA UD D'EXEMPLE	43
ANNEX 5. GUIA DEL PROFESSOR. PROGRAMACIÓ DE LES ACTIVITATS DE CLASSE	47

Resum

Actualment, un dels grans problemes de l'educació i, més concretament, de l'ensenyament de la filosofia és aconseguir trencar amb l'actitud apàtica dels alumnes, que a les aules es tradueix en desinterès i falta de participació. Què és el que genera aquest problema? Quines eines podem fer servir per combatre-ho? Aquestes són algunes de les qüestions que treballarem en aquest treball, en el qual també fem una descripció acurada del problema de l'apatia, tant a grans trets com fent èmfasi en les repercussions que això té en el cas concret de la filosofia. Així doncs, no només teoritzarem una nova metodologia basada en el canvi sobre tres eixos clau: estratègies, recursos i agrupacions, sinó que també proposarem una unitat didàctica per a 1r de Batxillerat com a exemple d'aplicació pràctica. A més, també mostrarem la importància de canviar la metodologia avaluativa per tal de mantenir la coherència amb la nova proposta didàctica.

Paraules clau: educació competencial, metodologies, avaluació formativa, habilitats de pensament, intel·ligències múltiples

Abstract

Nowadays, one of the problems that education has to face is the apathetic attitude of the students. This a major problem in the case philosophy, where we can see an evident lack of interest and participation by the students in classroom. What is the cause of this problem? Which instruments can we use to fight it off? We will examine these questions in this paper, and we will also describe the problem focusing on the consequences that it has in the case of philosophy. Overall, we are going to propose a new methodology base on the concept of change in three areas: strategies, resources and groupings. Besides, we will also make a point in the importance of maintaining a coherence between this methodology and the kind of evaluation we use. Finally, we will provide teaching material for high school as an example of how to implement these ideas in classroom.

Keywords: competence-based learning, methodologies, formative evaluation, thinking skills, multiple intelligences

1. INTRODUCCIÓ

Per què els alumnes diuen que “no fan res a classe”? Aquesta és la pregunta que ens ha portat a observar les aules des d’una altra perspectiva. Si bé és cert que aquesta idea es generalitza a totes les assignatures, s’acostuma a fer més evident a les classes de filosofia, en què els alumnes també afirmen: “això no serveix per a res”.

La combinació de les dues sentències fa referència a un mateix fet: els alumnes tenen la percepció que no fan res “útil”. Aquesta visió es manifesta a les aules en forma d’apatia, és a dir, de desinterès i manca d’implicació de l’alumnat en el procés d’aprenentatge. L’apatia és, doncs, el problema que ens ocuparà durant aquest treball, en el qual farem una descripció i anàlisi acurat d’aquest fenomen i també desenvoluparem una proposta didàctica concreta com a possible solució.

Sovint la desmotivació s’atribueix com a causa de l’apatia, però aquesta és una concepció errònia, ja que, tal com veurem, la causa principal n’és la metodologia docent emprada. En la majoria de casos és cert que els alumnes, literalment, no fan res a classe, ja que tenen una actitud passiva. Aquesta és resultat del model de classe magistral que impera a les aules, en el qual el protagonisme recau en la figura del professor, que actua com a mer transmissor i que relega l’alumne a oïent. En conseqüència, els coneixements són percebuts com a idees abstractes, desvinculats i allunyats de la realitat, motiu pel qual els alumnes no troben utilitat d’allò que estan treballant. A més, això provoca que percebin la finalitat de l’escola com una superació continuada d’exàmens, limitant-se a memoritzar els continguts i repetir-los de manera quasi literal.

Què podem fer, doncs, per afrontar aquest problema? Certament, canviar l’orientació de la metodologia docent. El que aquí proposem és una nova metodologia que es desplega en tres eixos: les estratègies variades, la diversitat de recursos i les diferents agrupacions. Aquesta proposta s’emmarca dins l’educació competencial, de manera que centra l’aprenentatge en l’alumne i posa un major èmfasi en el desenvolupament de procediments i d’actituds. Alhora també pretén atendre a la diversitat treballant les intel·ligències múltiples proposades per Gardner i fomentar el treball sobre les habilitats de pensament de Lipman. A més, aquesta nova metodologia docent implica un canvi en la metodologia avaluativa, que serà de tipus formatiu.

Per tal de poder percebre el desplegament d’aquesta proposta, s’adjuntarà una unitat didàctica per a segon de batxillerat a mode d’exemple, fent referència a alguns aspectes concrets a mesura que s’exposen les diferents característiques.

Finalment, malgrat que aquest projecte no es podrà dur a la pràctica, s’inclourà una breu reflexió sobre els resultats esperats, així com també una proposta dels indicadors concrets que permetrien avaluar-lo.

2. DIAGNOSI DESCRIPTIVA

2.1. L'APATIA ESCOLAR: ACTITUD I PROBLEMA

2.1.1. Contextualització

Malauradament, és una situació comuna i generalitzada que els alumnes es mostrin desinteressats i avorrits a les aules. Aquests perceben la seva estada a l'escola com quelcom imposat, com una càrrega amb la qual han de lidiar durant el mínim d'anys possibles, motiu pel qual entenen que l'objectiu central és aconseguir passar el curs i finalitzar cadascuna de les etapes.

Aquestes actituds no són qüestions aïllades, sinó que formen part d'un mateix problema: l'apatia. A partir de l'experiència a les aules hem pogut comprovar que els alumnes no se senten participants del que es tracta en aquestes i, en conseqüència, no acostumen a tenir-hi un paper actiu. L'apatia és, doncs, una actitud que adopten els alumnes i que esdevé una problemàtica en el desenvolupament del procés d'aprenentatge, ja que implica que els alumnes no adquireixin l'autonomia necessària i que tampoc desenvolupin una capacitat reflexiva.

D'altra banda, és important anotar que en la majoria de casos els projectes i activitats que es duen a terme als centres acostumen a estar destinats als alumnes d'educació secundària, i no pas als cursos de batxillerat. Aquest fet genera tant certa descontextualització entre els coneixements que es treballen a l'escola i la realitat dels alumnes com també una disminució de la participació dels alumnes en organitzacions i activitats relacionades amb qüestions i problemàtiques actuals.

Un altre factor a considerar és la manca de recursos tecnològics que hem pogut apreciar, ja que no només es disposa de pocs ordinadors i d'una xarxa d'internet molt lenta, sinó que els diferents dispositius estan totalment obsolets. Això dificulta i gairebé impossibilita la implantació de les TIC a l'aula.

Pel que fa al context immediat, primer ens hem de situar en el batxillerat, que és on hem vist un agreujament considerable del problema de l'apatia. Hem pogut observar que els alumnes es mostren poc implicats i atents a classe, sobretot en el cas de la filosofia, assignatura a la qual consideren molt abstracta i mancant de sentit. Aquesta actitud desencadena una falta de participació dins les aules, la qual s'evidencia més notablement a segon de batxillerat.

Per aquest motiu, l'anàlisi més detallat del problema i el desenvolupament de la proposta estaran orientats als alumnes de segon de batxillerat. De fet, a les aules no només hem observat aquesta manca de participació, sinó que també se li ha de sumar que els diferents grups no estaven consolidats, és a dir, estaven formats per subgrups que s'identificaven amb els diferents cercles d'amistat. Aquest fet provocava que els alumnes no interactuessin entre tots ells, sinó que únicament es treballava en aquests petits cercles.

2.1.2. Introducció al problema

A partir d'aquí, podem afirmar que l'actitud dels alumnes acaba esdevenint un problema greu, ja que afecta diversos factors dins el procés d'aprenentatge.

A grans trets, l'apatia dels alumnes és una conseqüència directa de la metodologia docent, ja que el rol que aquests assumeixen depèn del paper que el professor els atribueix. Una metodologia que situa el professor com a centre del procés d'ensenyament-aprenentatge relega l'alumne a un segon terme i provoca que aquest adopti un paper passiu, basat en la mera recepció dels coneixements.

De fet, en el cas de l'assignatura d'Història de la Filosofia hem pogut observar que la metodologia habitual consisteix en seguir o bé el dossier o bé el llibre de text i anar complementant la informació amb explicacions per part del professor o, fins i tot, en forma de dictat. A més s'hi ha de sumar que les activitats que s'acostumen a proposar consisteixen en respondre preguntes molt breus que sovint es troben de manera literal en alguns d'aquests recursos, fent que els alumnes hagin de cercar-les i copiar-les, sense cap tipus de processament ni reflexió de la informació.

Tots aquests factors estan relacionats amb els efectes que es deriven de l'apatia. Així doncs, en primer lloc, aquesta metodologia docent afecta a la metodologia avaluativa, que es caracteritza per donar molt de pes als exàmens. D'altra banda, la resta de variables en què es desglossa aquesta metodologia docent es poden traduir en una memorització i repetició dels continguts, en la manca d'aplicabilitat d'aquests i en un aprenentatge no significatiu. Per tant, si sumem tots aquests efectes arribem a la desmotivació dels alumnes, que no és el problema central, com habitualment s'entén, sinó que és la conseqüència general de l'apatia.

2.2. QUÈ SIGNIFICA APATIA? DESCRIPCIÓ DEL PROBLEMA

Tal com ja hem esmentat, l'apatia és un fenomen complex, però abans de considerar les parts que componen aquest problema és important definir què és el que entenem sota aquest concepte.

Etimològicament, el terme *apatia* prové del grec *pathos*, que es pot traduir per passió, sentiment, emoció... i el prefix 'a', que indica mancança, absència o privació. Per tant, podem definir l'apatia com aquella actitud en què se suprimeixen les emocions, és a dir, en què es crea una sensació d'indiferència i buidor davant els fets.

A l'àmbit escolar aquesta apatia es manifesta en la indiferència i la falta d'interès i de motivació que els estudiants mostren vers l'educació. Els alumnes no s'impliquen en el seu procés d'aprenentatge i conceben l'escola com un àmbit a part de les seves vides, de tal manera que no troben sentit al que se'ls transmet. Tot això fa que els alumnes percebin el fet d'anar a escola no com a sinònim d'aprendre, sinó d'estudiar, de tal manera que esdevé una obligació.

2.2.1. La gravetat del problema en filosofia

L'apatia és un problema generalitzat especialment en l'educació secundària, tot i que també hem pogut observar que es continua manifestant al batxillerat. Si bé és cert que afecta totes les assignatures, s'agreuja en el cas de les matèries relacionades amb la filosofia.

Dins de la didàctica de la filosofia, tradicionalment hi ha hagut una discussió entre dos enfocaments clarament oposats: el de Hegel i el de Kant. El primer posa l'èmfasi en la transmissió dels continguts conceptuals, ja que l'única manera d'aprendre filosofia és conèixer les teories dels clàssics. En canvi, el segon es decanta pels procediments a seguir, defensant que no s'aprèn filosofia, sinó a filosofar, de manera que el que és més rellevant és l'acció mateixa del filosofar.

El plantejament kantià, doncs, és el que s'emmarca dins el constructivisme, ja que les metodologies emprades se centren en l'alumne, que és el qui ha de dur a terme aquesta acció. Per tant, prenent com a premissa que l'educació s'ha de basar en una perspectiva socio-constructivista, és evident que ens hem de situar en aquest segon enfocament. En aquest context, el problema de l'apatia s'agreuja encara més, perquè és necessari que els alumnes tinguin un paper actiu i que s'estableixi un diàleg constant amb ells per tal que puguin desenvolupar la capacitat reflexiva i crítica pròpia de la matèria.

A diferència de la resta de matèries del currículum, la filosofia no versa sobre un àmbit concret de la realitat, sinó que té un caràcter transversal. Això de vegades és el que fa que els alumnes no vegin la filosofia com quelcom útil i/o aplicable a la realitat, però només *fent* filosofia poden adonar-se de la seva importància en qualsevol àmbit de la vida quotidiana.

Aquesta afirmació ja porta implícita la premissa que s'ha de *fer* filosofia, la qual, alhora, també implica que és el propi subjecte qui ha de fer-ho. Què vol dir això? Certament, que és el propi subjecte qui ha de posar en marxa el seu pensament, dit altrament, hi ha d'haver moviment en el pensament. És evident, doncs, que fer filosofia és incompatible amb l'actitud apàtica que hem descrit.

En general, en tot procés d'aprenentatge un dels objectius consisteix en què l'alumne assoleixi certa autonomia que li permeti poder posar en pràctica els coneixements treballats en situacions i contextos diversos. En el cas de l'ensenyament de la filosofia aquesta autonomia adquireix una doble connotació: d'una banda té un caràcter més pragmàtic, associat a la independència en l'aplicació dels coneixements, però, d'altra banda, fa referència a l'autonomia del pensament, és a dir, l'alumne ha de ser capaç de pensar pel seu propi compte.

Reflexionant sobre la utilitat de la filosofia, Cerletti fa una caracterització d'aquesta:

la filosofia és, davant de tot, un moviment que interroga, és profundament inquisitiva: interpel·la, posa en qüestió. Ben entesa és també un moviment que provoca: pertorba, molesta, empipa. Una filosofia crítica no pot ser, aleshores «administradora» d'allò donat i gestionar la seva expansió. Hem de sospitar d'una filosofia que no incomodi, que no molesti, que no generi inquietud sinó comoditat i calmada admiració pels serveis que dona. (Cerletti i Kohan, 1996, p.50-56)

Veiem, doncs, que en la seva afirmació també està implícita aquesta necessitat de moviment associat al fet de *fer* filosofia. Per tant, l'apatia significa l'absència d'aquestes sensacions necessàries per a poder posar-lo en marxa. A més a més, també apunta a una altra qüestió clau dins el problema: la capacitat reflexiva. Per tal de poder *fer* filosofia no només és imprescindible l'autonomia del subjecte, sinó que també és indispensable desenvolupar aquesta capacitat reflexiva i crítica que permeti interpretar i dotar de sentit allò es va construint.

2.2.2. Autonomia i reflexió: parts del problema

Si considerem l'apatia com un fenomen complex, hem de distingir-ne dues parts: l'autonomia i la reflexió. Un dels objectius centrals de l'educació és que l'alumne sigui capaç d'assimilar els diferents coneixements per a posar-los en pràctica en situacions futures, però en el cas de la filosofia aquest aspecte té una altra significació afegida.

Si acceptem que ensenyar filosofia és ensenyar a filosofar és clar que la pretensió de l'ensenyament de la filosofia és ensenyar a pensar. Per tant, l'autonomia en filosofia també està associada a la capacitat de l'alumne d'esdevenir un subjecte de coneixement, és a dir, de pensar pel seu propi compte. Seguint el model que proposa Lipman (1997) veiem com en aquesta noció ja està implícita la segona dimensió del problema, ja que

s'entén per pensadors autònoms aquells que «pensen per sí mateixos», que no segueixen a cegues el que els altres diuen o fan, sinó que emeten els seus propis judicis sobre els fets, formen la seva pròpia comprensió del món i construeixen les seves pròpies concepcions sobre la classe de persona que volen ser i el tipus de món en què volen viure. (p.61)

No obstant això, hem pogut observar que els alumnes no poden assolir cap tipus d'autonomia si no realitzen cap activitat més enllà de la mera presa d'apunts. És a dir, al ser receptors d'informació no han de construir el coneixement ni anar desenvolupant diverses habilitats de pensament, sinó que l'única facultat que acostumen a exercitar és la memòria, ja que es limiten a plasmar allò que han rebut. Alhora, això també comporta que els alumnes no puguin reflexionar, ja que ni disposen de l'espai per a fer-ho ni se'ls incentiva, deixant de banda la capacitat crítica.

Per tant, és clar que l'apatia dels alumnes inhibeix aquestes dues dimensions imprescindibles per al desenvolupament del pensar. Freire (2003) fa una crítica molt explícita a la concepció segons la qual ensenyar és transmetre coneixement, advocant directament la pèrdua d'aquesta autonomia subjectiva dels alumnes. En un moment d'aquesta fa una observació molt il·lustradora sobre la realitat que ens hem trobat a les aules de filosofia:

El bon professor és el que aconsegueix, mentre parla, dur l'alumne fins a la intimitat del *moviment* del seu pensament. D'aquesta manera, la seva aula és un desafiament i no una «cançó de bressol». Els seus alumnes es *cansen*, no *s'adormen*. Es cansen perquè acompanyen les anades i vingudes del seu pensament, descobreixen les seues pauses, els seus dubtes, les seues incertituds. (p.71)

Amb això pretén mostrar el que hauria de succeir a l'aula però, alhora, serveix per entendre el perquè no s'aconsegueix. Ja hem esmentat que els alumnes s'avorreixen a classe perquè no se senten atrets pel que s'està tractant i això fa que no hi ha hagi aquest moviment del pensament, de manera que no es construeixen ni com a pensadors autònoms ni com a subjectes reflexius.

A partir d'aquestes consideracions podem afirmar que les dues dimensions del problema s'impliquen mútuament, de manera que si no hi ha lloc per al desenvolupament de l'autonomia tampoc hi ha cabuda per a la reflexió. Arribats a aquest punt ens hem de preguntar, què és el que fa que aquestes dimensions siguin clau en l'ensenyament de la filosofia? Justament ens trobem amb què "la informació es pot transmetre, les doctrines es poden inculcar adoctrinant la gent, els sentiments poden ésser compartits; però el sentit de les coses, cal *descobrir-lo*. Ningú no pot donar a un altre el sentit de les coses." (Lipman, 1991, p.27)

L'apatia exclou el moviment del pensament propi i, en conseqüència, també inhibeix qualsevol capacitat de dubtar, d'indagar, de contrastar... de manera que resulta impossible que els alumnes cerquin aquest sentit. Aquest fenomen es pot apreciar a les aules quan els alumnes no només no posen atenció, sinó quan no esdevenen crítics i no emeten cap tipus de judici respecte a allò que s'està tractant.

En conclusió, malgrat que es transmetin certs coneixements els sentits que aquests puguin tenir per a cadascun dels alumnes no poden ser rebuts, sinó que és estrictament necessari que siguin els alumnes mateixos els qui els atribueixin. Per tant, podem afirmar que l'apatia exclou tant l'autonomia com la reflexió en el procés d'aprenentatge i, en el cas de la filosofia, aquestes dues dimensions són les que garanteixen el sentit de les coses i, més generalment, el propi sentit del filosofar.

2.3. DE LES CAUSES A LES CONSEQÜÈNCIES DE L'APATIA

Després d'haver explicat la rellevància del problema i la seva especificitat en les matèries de filosofia cal analitzar quina és la seva naturalesa i magnitud. Així doncs, tal com hem afirmat a l'inici, el problema de l'apatia genera un entramat de relacions entre les causes que el provoquen i les conseqüències que aquest genera. Les recollim al següent esquema:

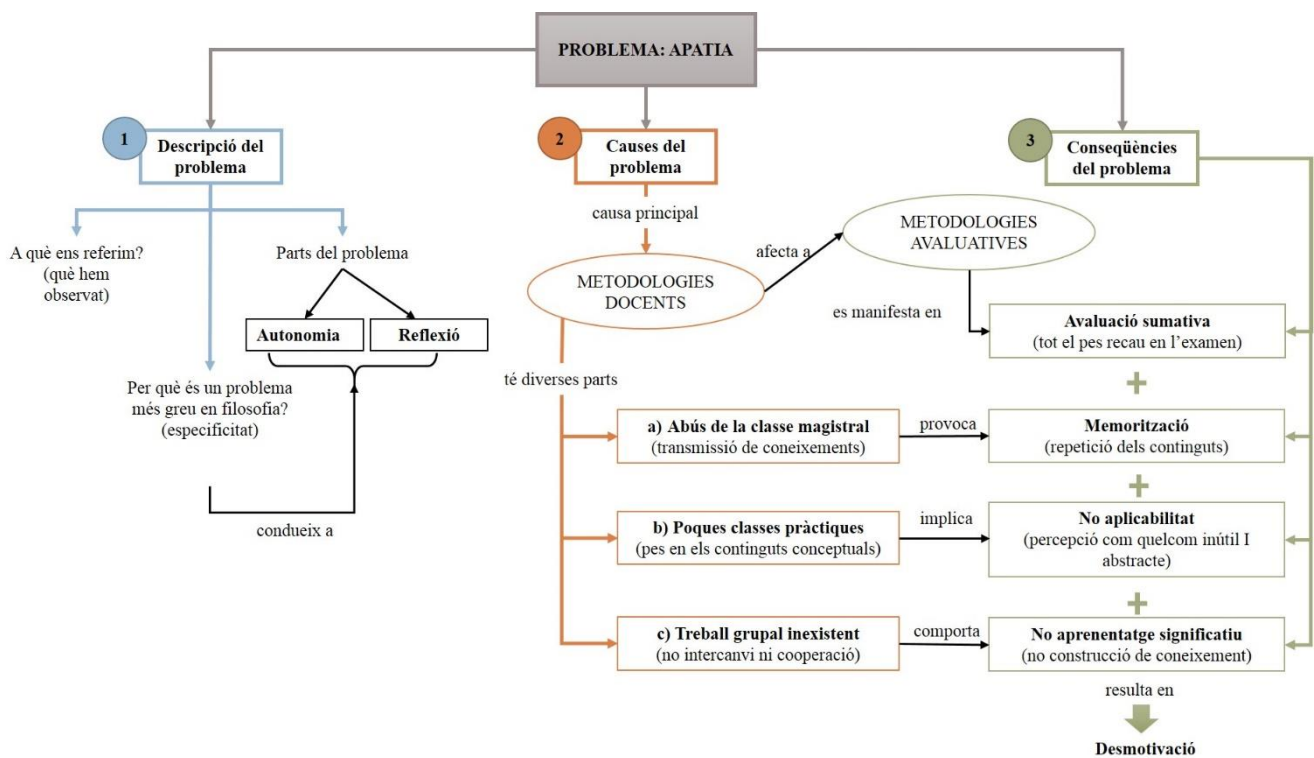


Figura 1. Esquema de la diagnòstic descriptiva

Abans d'entrar en detall és important destacar que les diferents causes se subordinen a una causa més genèrica: la metodologia docent emprada. En canvi, les conseqüències que s'hi relacionen són més variades, tot i que acaben resultant en un mateix fet: la desmotivació. Per tant, el procés que se segueix a l'hora de dibuixar les relacions és l'invers, és a dir, en el cas de les causes es desglossa un fet més general en les seves parts, mentre que les conseqüències específiques són independents però s'acaben sumant.

Habitualment, l'apatia és entesa com una actitud voluntària dels alumnes, com quelcom que no té les seves arrels a l'escola, sinó fora d'aquesta. Aquesta visió, però, és errònia, ja que el paper que els alumnes desenvolupen a l'aula és resultat de les metodologies docents que s'empen. Podria dir-se, doncs, que el *com* es duu a terme el procés d'aprenentatge afecta a la visió que els alumnes tenen sobre el *què* d'aquest.

Malgrat que en tots els discursos sobre educació el constructivisme apareix com el marc teòric principal, a la pràctica aquest no és el model imperant. La situació que hem pogut observar és que a les aules de filosofia la metodologia que se segueix situa el professor com a centre del procés d'ensenyament-aprenentatge i no pas l'alumne. Així tot el protagonisme recau en la figura del docent, qui actua com a transmissor de coneixements, relegant l'alumne a un mer oient que els ha de rebre i assumir.

Aquest tipus de metodologia docent es manifesta a les aules en tres factors: l'abús de la classe magistral, el nombre reduït de classes pràctiques i, finalment, la inexistència del treball grupal, els quals es relacionen amb les diferents conseqüències que es deriven del problema de l'apatia.

2.3.1. De la transmissió a la memorització

El primer factor que compon la metodologia docent centrada en la figura del professor és l'abús de la classe magistral. Aquesta estratègia consisteix en una mera transmissió de coneixements de manera unidireccional, ja que els alumnes tenen un paper passiu, basat en la recepció d'aquests. De fet, en algunes ocasions hem pogut observar que el propi professor els dicta allò que han d'apuntar i tan sols ho complementa amb alguna petita explicació.

El fet que l'alumne se situï en un segon terme provoca aquesta actitud apàtica, ja que no fomenta l'implicació de l'alumne ni tampoc s'incentiva el seu pensament propi. Si bé és cert que en tot procés d'ensenyament-aprenentatge ha d'haver moments de transmissió, estem d'acord amb Freire (2003) en què s'ha de "*saber que ensenyar no és transferir coneixement, sinó crear les possibilitats per a la seva pròpia producció o construcció.*" (p.47)

Per tant, és important no fer de les classes magistrals l'única estratègia didàctica. D'una banda, s'ha d'evitar caure en l'abús d'aquestes, ja que ens situem molt lluny de la perspectiva constructivista i, d'altra banda, perquè en el cas de la didàctica de la filosofia no es dona espai per al desenvolupament del pensament propi i per a la recerca i atribució de sentit.

Donat que l'alumne mostra desinterès vers els coneixements que li són transmesos únicament es limita a memoritzar-los literalment de cara a l'examen. Per tant, el que succeeix és que no es dona un aprenentatge significatiu, sinó que "els materials apresos per repetició són entitats discretes i relativament aïllades, relacionables amb l'estructura cognoscitiva tan sols de manera arbitrària i al peu de la lletra."(Ausubel, Novak i Hannesian, 1995, p.135)

En conclusió, hi ha una tendència considerable a creure que la manera més efectiva per a què els alumnes assoleixin coneixement és a partir d'aquesta transmissió, però la realitat és que

la memorització mecànica del perfil de l'objecte no és un veritable aprenentatge de l'objecte o del contingut. En aquest cas, l'aprenent funciona molt més com a *pacient* de la transferència de l'objecte o del contingut que no com a *subjecte crític*, epistemològicament curiós, que construeix el coneixement de l'objecte o participa de la seva construcció (Freire, 2003, p.60)

Veiem, doncs, com aquesta metodologia no apropa l'alumne al coneixement, no fa que aquest se senti atret, de manera que tampoc fa possible que l'alumne funcioni com a "subjecte crític", és a dir, que desenvolupi la seva pròpia autonomia i reflexió.

2.3.2. De la teoria a l'oblit

Un altre factor que s'ha de sumar és que aquesta metodologia posa un clar èmfasi en els continguts conceptuals, intentant transmetre una quantitat desorbitada d'informació. De fet, els currículums són cada vegada més extensos, elaborats amb la pretensió d'abraçar tants àmbits com sigui possible, de manera que això provoca que el professorat es vegi obligat a haver de complir tot el temari programat.

Aquesta situació implica que les classes pràctiques siguin gairebé inexistents. Com a conseqüència, els continguts procedimentals queden relegats a un segon terme i, a més, se'ls atribueix una menor importància en relació als conceptuals. Això ho hem observat perquè les úniques activitats que els alumnes havien de realitzar eren activitats molt breus i que es podien extreure dels continguts del llibre.

Aquesta focalització en els continguts conceptuals enforteix la visió de l'alumne com a mer receptor. No s'ha de cometre l'error de creure que el fet que els alumnes hagin de realitzar activitats pel seu compte fomenta el desenvolupament de l'autonomia ni de la reflexió. De fet, habitualment els alumnes mostren més problemes amb les activitats en què se'ls demana una reflexió personal o una argumentació, ja que no han desenvolupat la capacitat crítica i reflexiva dins l'aula.

D'altra banda, situar els continguts conceptuals com a eix central de l'activitat educativa en filosofia ens aparta del posicionament kantianista que ja hem exposat, "sobretot si el que pretenem és *fer* filosofia i no només col·leccionar una sèrie de noms i de dates, que és gairebé com retenir les inscripcions lapidàries d'un cementiri." (Lipman, 1997, p.343)

L'absència de classes pràctiques en què els alumnes puguin aplicar allò que han estat tractant implica que percebin tots els continguts conceptuals com a informació irrellevant i deslligada de la seva vida quotidiana, ja que no se'ls ha incentivat a mobilitzar el pensament en la recerca i atribució de sentit. La realitat a les aules és que "els infants que asseguts a la taula de treball estan inundats d'informació fàctica que els sembla confosa, inútil i desconnectada de llur vida, tenen una sensació directa de la manca de significació de llur experiència." (Lipman, 1991, p.35) Els alumnes, doncs, no veuen connexions entre el que se'ls ensenya i les seves vides perquè no tenen l'oportunitat de problematitzar idees, d'indagar solucions a situacions concretes o, simplement, de contrastar conceptes.

En conclusió, en el cas concret de filosofia, l'absència de classes pràctiques en què els alumnes puguin aplicar la teoria fa que els diferents coneixements siguin percebuts com un cúmul d'informació abstracta i sovint inconnexa que tan sols ha de ser repetida a l'examen, de manera que acaba caient en l'oblit.

2.3.3. De la individualitat a l'absència de significació

L'últim factor implicat en una metodologia centrada en la figura del professor és l'absència del treball grupal. Aquest tercer factor és resultat dels altres dos, ja que en un context en què s'abusa de les classes magistrals i en què no es duen a terme classes pràctiques, tampoc hi ha cabuda per al treball grupal.

Hem observat que els alumnes sempre treballen de manera individual o, com a molt, de vegades en parelles, però aquestes sempre són les mateixes, ja que els alumnes no canvien mai de lloc. A més, els deures per casa també s'havien de fer de manera individual.

Així doncs, si els alumnes no interactuen entre ells no hi pot haver ni intercanvi d'idees ni cooperació, de manera que dona la sensació que l'aprenentatge és quelcom privat. Això, però, contradiu clarament la visió socio-constructivista que actualment es té de

l'educació, ja que el procés d'ensenyament-aprenentatge és quelcom col·lectiu. És més, l'únic diàleg que hi havia dins l'aula acostumava a ser entre professor i alumne, mai entre els alumnes, ja que habitualment o bé és el professor qui fa una pregunta als alumnes o bé són els alumnes qui manifesten els seus dubtes al professor.

L'efecte que es desprèn d'aquesta situació és que no hi ha aprenentatge significatiu entre els alumnes precisament perquè no constitueixen una comunitat. És molt important entendre que

la capacitat de diàleg no nega la validesa de moments explicatius, narratius, en què el professor exposa o parla de l'objecte. Allò fonamental és que professor i alumnes sàpiguen que la postura que ells, professor i alumnes, adopten, és *dialògica*, oberta, curiosa, indagadora, i no passiva, tant quan parla com quan escolta (Freire, 2003, p.71)

El diàleg és el mitjà per intercanviar idees, experiències i coneixements, de manera que aquest no pot estar absent, i molt menys en una aula de filosofia. D'una banda, si es treballa en grup aquest diàleg està implícit, de manera que sí que ajuda a desenvolupar l'autonomia de cadascun d'ells, ja que malgrat treballar de manera conjunta cadascú ha de mobilitzar el seu propi pensament. D'altra banda, també contribueix al desenvolupament de la reflexió, ja que

molt sovint, quan la gent entaula un diàleg, es veuen forçats a reflexionar, a concentrar-se, a considerar altres alternatives, a escoltar atentament, a posar molta atenció a les definicions i significats, a admetre opcions en les quals no s'havia pensat, i, en general, a desenvolupar un gran nombre d'activitats mentals en les quals no ens hauríem ficat, si la conversa no s'hagués donat (Lipman, 1991, p.47)

En conclusió, l'absència del treball grupal i, en conseqüència, de la creació d'una comunitat tant de diàleg com de recerca, priva els alumnes de poder mobilitzar el seu pensament i construir coneixement. Aquest fet, doncs, resulta en què el tipus d'aprenentatge que és dóna és un aprenentatge per repetició, no significatiu, ja que els alumnes no són els qui construeixen coneixement i atribueixen sentit.

2.3.4. De la metodologia docent a la metodologia avaluativa

Després d'haver caracteritzat la metodologia docent que hem pogut apreciar, és important fer notar que aquesta també afecta al tipus de metodologia avaluativa que s'utilitza. Així doncs, si l'eix central se situa en la transmissió dels continguts conceptuals, sense classes pràctiques ni treball grupal, l'avaluació es basarà en els exàmens.

L'única manera d'avaluar aquest gruix de coneixements que es van transmetent als alumnes és recollir-los en els exàmens, de manera que la metodologia avaluativa també serà sumativa, és a dir, seguirà la pretensió acumulativa que té aquesta transmissió de cúmuls de continguts conceptuals. Això també està relacionat amb el fet que els alumnes perceben que l'únic que han de fer és una memorització mecànica, arbitrària i literal d'aquests de cara a l'examen.

Aquesta metodologia avaluativa també té efectes en la concepció que els alumnes tenen de l'educació. Així doncs, si els alumnes adquireixen una actitud apàtica i senten els

continguts com quelcom aliè no concebran l'examen com una eina per a mesurar què han entès i evidenciar els seus dubtes, sinó que més aviat els portarà a confondre aprendre amb estudiar.

En resum, els exàmens acaben sent una eina per avaluar la capacitat memorística dels alumnes i un mer tràmit per a continuar els estudis, per això els alumnes no s'esforcen en entendre i veure relacions entre els diferents coneixements, sinó que se centren en *saber-los* de memòria.

2.3.5. El paper problemàtic de la desmotivació

És molt comú situar la desmotivació com a causa principal de molts dels problemes que l'educació ha d'afrontar actualment. Aquesta, però, és una concepció errònia, ja que la desmotivació és una conseqüència del problema de l'apatia, i no pas la seva causa.

La motivació en educació s'entén com l'interès que l'alumne té cap al seu propi aprenentatge, és a dir, com allò que el mou al seu desenvolupament intel·lectual. Per tant, la desmotivació és la manca d'aquest interès i, en conseqüència, l'actitud passiva de l'alumne. Així doncs, la desmotivació fa referència al moviment, a l'acció de l'alumne davant l'aprenentatge, mentre que l'apatia versa sobre les sensacions i emocions que aquest genera a l'alumne.

A partir d'aquesta caracterització podem afirmar que l'apatia és un fenomen anterior a la desmotivació, ja que si l'alumne no se sent ni implicat ni interessat en el seu procés d'aprenentatge, tampoc tindrà aquesta voluntat d'aprendre. Per tant, no hem de buscar maneres de motivar els alumnes a les aules, sinó d'implicar-los. Si l'alumne se sent atret per l'aprenentatge i li desperta interès, serà ell mateix el que tindrà aquesta voluntat d'aprenentatge.

3. PROPOSTA DIDÀCTICA

3.1. INTRODUCCIÓ

Després d'haver exposat el problema de l'apatia i haver-ne analitzat les seves causes i conseqüències hem de preguntar-nos: què podem fer per a evitar-lo? Donat que la causa principal de l'apatia recau en la metodologia docent, la nostra proposta se centrarà, especialment, en oferir un canvi respecte la metodologia tradicional. No obstant això, tal com hem vist, la metodologia docent influencia de manera directa al tipus de metodologia avaluativa que s'empra, de manera que també contemplarem un canvi en aquesta.

Abans d'exposar la proposta concreta és molt important tenir en compte que la societat ha anat canviant i, en conseqüència, també han canviat les necessitats dels alumnes. Per aquest motiu, l'educació no pot quedar-se enrere, sinó que ha d'anar reinventant-se i ser capaç de donar resposta a aquestes necessitats. Molts docents sovint mostren la seva frustració al veure que l'apatia, el desinterès, la desmotivació i el mateix fracàs escolar semblen impossibles de combatre; una part d'aquesta visió és certa: tots aquests factors persistiran si no es canvien les metodologies, i molts d'ells es mostren reticents a fer-ho.

La proposta que nosaltres plantejem té el concepte de canvi com a centre, entenent-lo, però, amb la connotació de renovació constant, la qual se centra en tres àmbits: estratègies, recursos i agrupacions.

3.1.1. L'escola del segle XXI

Tal com hem esmentat a l'inici, des del segle passat ja s'apuntava a la necessitat de renovar l'escola tradicional. Actualment, els diferents estudis mostren que al segle XXI ens trobem en un paradigma socio-constructivista, que es caracteritza perquè "no se centra en l'aprenentatge com a afer privat vinculat, primerament i principal, amb l'individu. Se centra en l'aprenentatge com a quelcom que s'assoleix i es materialitza amb els altres; és a dir, els *entorns d'aprenentatge*. (Istance, 2012, p.7)

L'estudi realitzat per la OECD l'any 2010 (Dumont, Istance i Benavides, 2012) descriu set principis transversals que han de guiar aquests entorns d'aprenentatge al segle XXI; són els següents:

- 1) Els alumnes són el centre d'aquests entorns
- 2) L'aprenentatge és de naturalesa social
- 3) Les emocions tenen un paper clau en l'aprenentatge
- 4) S'han de reconèixer les diferències individuals en els entorns d'aprenentatge
- 5) Els entorns d'aprenentatge han de suposar un esforç per part de tots els alumnes

- 6) Estan guiats per una avaluació formativa
- 7) Han de mostrar connexions horitzontals amb altres matèries i amb el món en general

Cal dir que tots aquests principis no han estat visibles a la pràctica, sinó que la realitat era totalment oposada. En aquest context, la nostra proposta parteix d'aquests principis, de manera que intenta tenir-los en compte a l'hora de dissenyar una possible solució al problema de l'apatia a les aules.

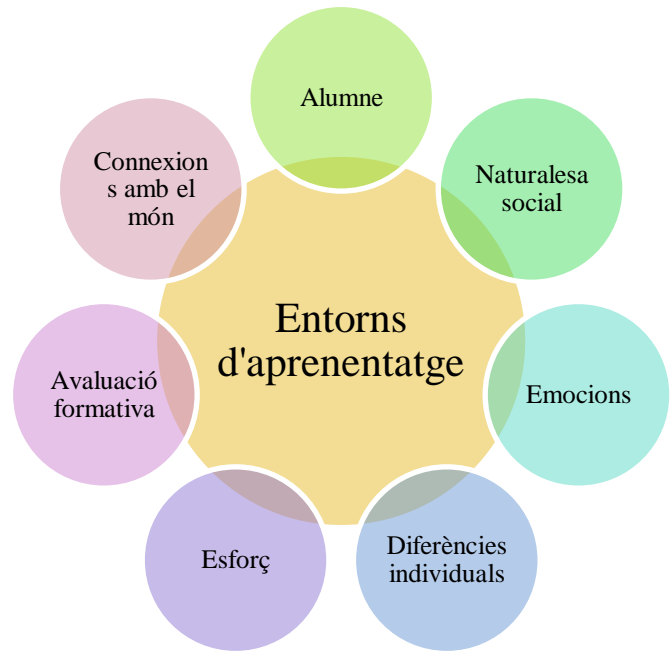


Figura 2. Diagrama dels 7 principis dels entorns d'aprenentatge del segle XXI

3.1.2. Què volem?

Amb tot el que hem exposat fins ara hem pogut apreciar que el problema de l'apatia és de gran magnitud i que, a més, s'agreuja en el cas de l'ensenyament de la filosofia. Així doncs, la finalitat de la nostra proposta és disminuir aquesta actitud apàtica dels alumnes, aconseguint que aquests s'impliquin i s'interessin pel seu propi procés d'aprenentatge i puguin desenvolupar un pensament autònom i crític.

Aquesta tasca és complexa, de manera que són necessaris diversos procediments per tal d'aconseguir-la. Aquests procediments tenen uns objectius, els quals podem classificar en objectius generals i objectius específics.

Els objectius generals són els que es deriven de les causes del problema i són els següents:

- OG1. Fomentar el paper actiu i central de l'alumne en el procés d'ensenyament-aprenentatge
- OG2. Potenciar i consolidar el desenvolupament dels continguts procedimentals en el procés d'ensenyament-aprenentatge
- OG3. Estimular el treball cooperatiu en les activitats d'aula
- OG4. Reduir la importància dels exàmens i valorar la totalitat del procés d'aprenentatge

D'altra banda, els objectius específics s'entendrien com a matisos concrets que es deriven de les estratègies que s'han d'implantar per tal de poder assolir els objectius generals. Els que aquí ens proposem són els següents:

- OE1. Garantir la construcció de coneixement per part de l'alumnat
- OE2. Assegurar l'aplicabilitat i funcionalitat dels diferents continguts treballats així com del procedir filosòfic
- OE3. Possibilitar que els alumnes desenvolupin un pensament autònom, crític i reflexiu
- OE4. Donar l'oportunitat d'intercanviar i compartir coneixement entre els alumnes
- OE5. Assolir l'aprenentatge significatiu dels alumnes al llarg de tot el procés
- OE6. Augmentar la motivació dels estudiants respecte el propi procés d'aprenentatge

A part d'aquests, també s'han de considerar els objectius operatius, que ofereixen indicadors per a mesurar i quantificar la concreció dels objectius específics. Aquests els descriurem i analitzarem en l'apartat d'avaluació dels resultats¹.

3.2. MARC TEÒRIC

A grans trets, la nostra proposta s'emmarca dins de l'educació competencial, a la qual se li acostuma a associar una avaluació formativa. No obstant això, també té implícites altres teories que acaben de consolidar-la. En primer lloc, recull la importància de les intel·ligències múltiples, ja que és un punt clau a l'hora de poder atendre a la diversitat inherent a qualsevol aula. I, en segon lloc, per tal d'afrontar les necessitats específiques de l'ensenyament de la filosofia, també recull les idees sobre el desenvolupament de les habilitats de pensament.

3.2.1. Educació competencial i avaluació formativa

L'educació competencial es mostra com una alternativa al model d'educació tradicional basat en la transmissió de coneixements. Aquest nou model també té la pretensió de recollir els set principis que hem esmentat anteriorment, de manera que canvia el centre de l'acció educativa: ja no s'han de desenvolupar tan sols continguts conceptuals, sinó competències.

Les competències versen sobre tres àmbits: saber, saber ser i saber fer, superant així el reduccionisme propi del model tradicional, segons el qual els continguts d'ensenyament són únicament els conceptuals. Així doncs, les competències

han d'identificar allò que necessita qualsevol persona per a donar resposta als problemes als que s'enfrontarà al llarg de la seva vida. Per tant, la competència consistirà en la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en les que es mobilitzin, al mateix temps de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals (Zabala i Arnau, 2007, p.45)

¹ Veure apartat 4.2. *Alguns objectius operatius*, on es descriuen aquests objectius i apartat 4.3. *Proposta concreta d'avaluació*, on es detallen els indicadors per a avaluar-los

Aquest plantejament porta implícita la distinció de quatre dimensions en què es despleguen les competències: la social, la interpersonal, la personal i la professional. Aquests àmbits mostren que l'ensenyament competencial se situa més enllà de l'àmbit escolar, evidenciant la voluntat d'aconseguir una formació integral de les persones.

D'altra banda, per tal de poder avaluar tots aquests elements implícits en l'educació competencial és necessari un canvi d'orientació en l'avaluació. Si l'ensenyament deixa de tenir com a eix central els continguts conceptuals, l'avaluació tampoc pot consistir en un examen on s'hagin de plasmar, sinó que

ha de dirigir-se a tot el procés d'ensenyament i d'aprenentatge i, per tant, no només als resultats que ha obtingut l'alumnat, sinó a qualsevol de les tres variables fonamentals que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, les activitats que promou el professorat, les experiències que realitza l'alumne i els continguts d'aprenentatge (Zabala i Arnau, 2007, p.194)

En resum, l'educació competencial mostra la necessitat de reconsiderar l'oposició entre teoria i pràctica i fer-ne una síntesi, ja que les múltiples dimensions en què es desenvolupen les competències impliquen que els diferents coneixements assolits adquireixin sentit quan s'apliquen en diferents contextos. Per aquest motiu, l'avaluació no pot consistir en l'obtenció d'un resultat definitiu, sinó que ha de tenir en compte tot el procés que s'ha dut a terme.

3.2.2. Intel·ligències múltiples

La nostra proposta pren com a base la teoria de les intel·ligències múltiples (IM) proposada per Howard Gardner. Hem pogut observar que el model transmissor de coneixements centrat en la figura del professor no té en compte les diferències individuals, sinó que més aviat es pretén que tots els alumnes segueixin un mateix ritme i nivell.

Les intel·ligències proposades per Gardner són vuit: lingüística, lògico-matemàtica, espacial, cinètico-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista. En algunes ocasions s'ha malentès la seva finalitat i s'ha tendit a creure que el que es pretenia amb aquesta divisió era centrar l'aprenentatge en la intel·ligència que cada alumne tingués més desenvolupada, incrementant així les diferències. Tant la pròpia teoria com la nostra proposta té un objectiu totalment oposat, ja que el que pretén és aconseguir no només que tots els alumnes puguin enfortir les seves intel·ligències predominants, sinó que també tinguin l'oportunitat de desenvolupar-ne les altres amb l'ajuda dels companys.

Tradicionalment, l'ensenyament ha estat centrat, sobretot, en el desenvolupament de dues intel·ligències: la lingüística i la lògico-matemàtica. Aquest fet ha suposat que els alumnes que les tenen més desenvolupades hagin pogut afrontar millor el procés d'ensenyament-aprenentatge, mentre que els altres que no han pogut enfortir les seves intel·ligències han percebut el procés d'aprenentatge com un fracàs.

La teoria de les intel·ligències múltiples té una vinculació directa amb les emocions i la motivació implícita dins el procés d'aprenentatge, ja que si d'entrada els alumnes

perceben la seva incapacitat per a dur a terme la majoria de tasques ja no s'implicaran en el seu propi aprenentatge. Per tant,

degut a aquestes diferències individuals entre els alumnes, convé que els professors utilitzin una àmplia gama d'estratègies docents a l'aula. Si els educadors canvien l'èmfasi en les intel·ligències d'una classe a una altra, sempre hi haurà un moment en què es produirà la implicació activa en l'aprenentatge per part de tots els alumnes (Armstrong, 2006, p.99-100)

En definitiva, doncs, el canvi que proposem pretén tenir en compte i fer d'aquesta diversitat un mitjà d'enriquiment per a tots els alumnes. Per tant, l'ús d'estratègies variades conté la pretensió d'oferir la possibilitat de desenvolupar el major nombre d'intel·ligències possibles.

3.2.3. Habilitats de pensament

El marc teòric que hem proposat fins ara té un caràcter més general, però és important que la nostra proposta metodològica també contempli una part més específica de la filosofia. Per aquest motiu, una altra teoria que prenem com a base és el desenvolupament de les habilitats de pensament proposades per Lipman.

Anteriorment ja hem apuntat que Lipman posa èmfasi en la idea que tan sols l'alumne pot donar sentit al seu aprenentatge, ja que cadascú el percep d'una manera determinada. Això té relació amb el que acabem d'esmentar: de la mateixa manera que la diversitat d'estils i ritmes d'aprenentatge és inherent, també ho és la diversitat en els estils de pensament. Així doncs, com que partim de la base que tan sols es pot ensenyar filosofia *fent* filosofia, és imprescindible que els alumnes desenvolupin diferents procediments implícits, és a dir, que aprenguin a *pensar el pensar*.

Lipman diferencia quatre grups d'habilitats de pensament²: les de recerca, les de raonament, les de conceptualització i les de traducció. En primer lloc, les habilitats d'investigació són les que permeten que l'alumne connecti les seves experiències presents amb el que ja ha viscut i amb el que espera que succeeixi. En canvi, les habilitats de raonament permeten ampliar el coneixement que es té del món a través d'aquesta experiència. D'altra banda, les habilitats de conceptualització són les que permeten relacionar i organitzar les diferents informacions. I, finalment, les habilitats de traducció són les que preserven els significats atribuïts.

En definitiva, malgrat que Lipman afirmava que aquestes habilitats seguien un procés, el que nosaltres defensem és que aquest procés no té perquè ser lineal, sinó que pot començar a partir de qualsevol d'elles, ja que totes mobilitzen el pensament i s'interrelacionen entre elles.

² Veure quadre-resum de les habilitats de pensament de la filosofia 3/18 a l'annex 1

3.3. PROPOSTA DIDÀCTICA: EL CANVI COM A EINA

A partir d'aquestes teories i considerant tant les necessitats com el problema analitzat, la nostra proposta pren el canvi com a eina didàctica.

Ja hem explicat que la nostra proposta es divideix en dos apartats interrelacionats: la metodologia docent i la metodologia avaluativa. La primera és la que s'estructura en tres eixos que evidencien aquest ús del canvi com a eina: les estratègies, els recursos i les agrupacions. El resultat d'aquest nou plantejament és el que condueix a la necessitat d'orientar l'avaluació seguint altres criteris.

El següent esquema mostra el desplegament d'aquests punts, que a continuació explicarem de manera molt sintètica:

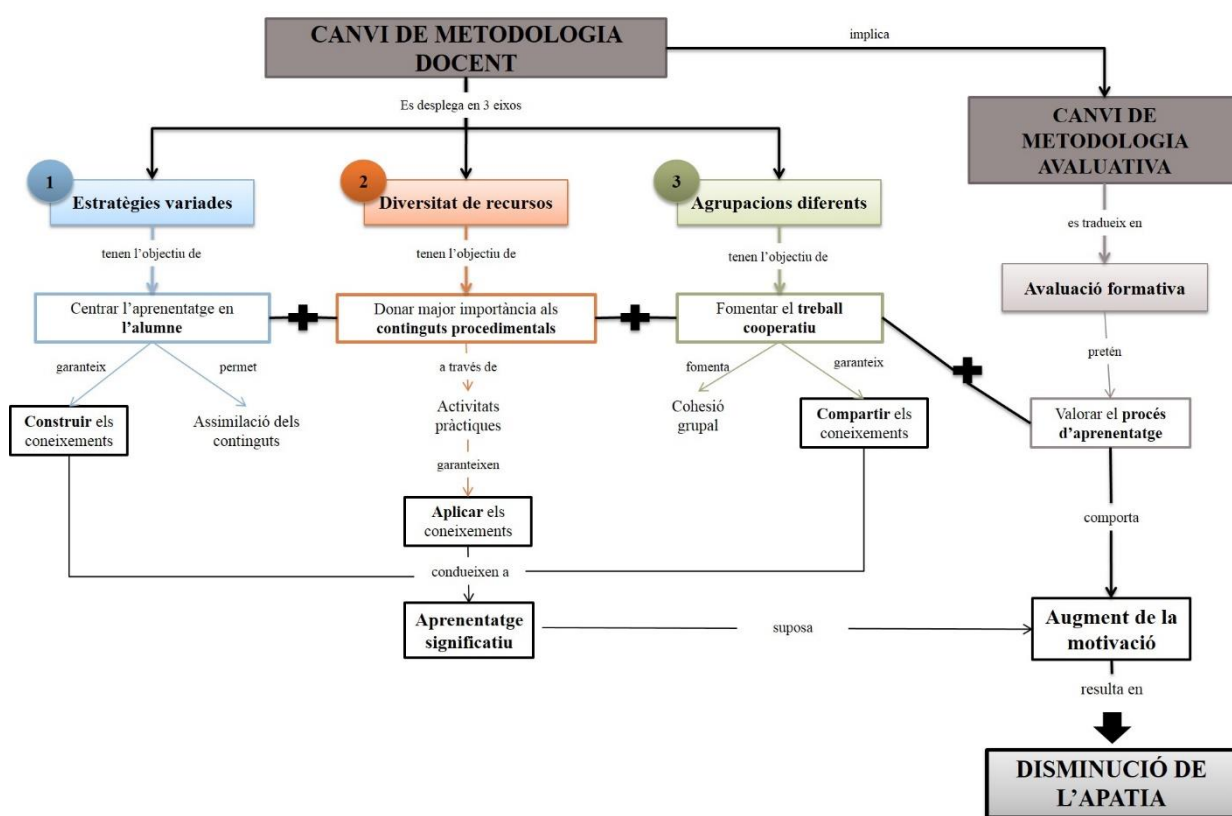


Figura 3. Esquema de la proposta didàctica

Abans d'exposar més detingudament cadascun dels elements, és important puntualitzar algunes de les relacions que s'estableixen i que queden clarificades en aquest esquema. En primer lloc, de cadascun dels tres eixos de la metodologia docent se'n deriva un dels components que permet aconseguir l'aprenentatge significatiu. Alhora, aquest aprenentatge significatiu també suposa un augment de la motivació dels estudiants, el qual s'aconsegueix a partir dels objectius de cadascun d'aquests tres eixos, juntament amb la metodologia avaluativa. En definitiva, veiem com totes aquestes connexions ens condueixen a la nostra finalitat, a saber, la disminució de l'apatia.

3.3.1. Una metodologia docent triple

A l'apartat referent a la diagnosi descriptiva hem analitzat el problema de l'apatia, situant-ne com a causa principal la metodologia docent, que no és altra que el model transmissor tradicional. No obstant això, hem dividit aquesta metodologia en tres parts, que es corresponen amb les característiques principals: l'abús de les classes magistrals, l'escassetat de classes pràctiques i l'absència de treball grupal.

Així doncs, cadascuna d'aquestes parts són les que es corresponen amb la solució metodològica que proposem. La varietat d'estratègies permet substituir el model centrat en les classes magistrals, mentre que la diversitat de recursos permet dur a terme classes de caràcter més pràctic, i, finalment, les diferents agrupacions eviten que tot el treball sigui individual.

I. Estratègies variades

L'ús d'estratègies variades és el punt de partida en aquest canvi de metodologia docent que proposem, ja que l'objectiu principal que aquestes tenen és centrar l'aprenentatge en l'alumne. S'ha de trencar amb la concepció segons la qual ensenyar consisteix únicament en transmetre el coneixement.

Tal com hem vist, un dels principis centrals dels entorns d'aprenentatge del segle XXI és que sigui l'alumne el qui construeixi el seu propi aprenentatge. Això, però, no exclou moments en què el professor necessiti fer ús de la classe magistral, ja que no deixa de ser una estratègia vàlida i eficaç. Per exemple, en el cas particular de la filosofia pot ser útil a l'hora d'explicar conceptes molt abstractes que podrien no ser compresos adequadament pels alumnes si haguessin d'indagar-los ells mateixos.

L'ús de classes magistrals parteix de la premissa que el ritme i el nivell de coneixements que es transmet és el que tothom ha de seguir, sense considerar les particularitats de cada alumne. Així doncs, és evident que

una tradició basada en la transmissió verbal i en la reproducció, més o menys literal, del que s'aprèn en exàmens convencionals no ajuda de cap manera a procedir segons criteris en què les característiques diferencials de cadascun dels i les alumnes són les peces cau per a l'aprenentatge de les competències (Zabala i Arnau, 2007, p.130)

En primer lloc, la nostra proposta té l'objectiu de possibilitar el desenvolupament de tantes intel·ligències com sigui possible a tots i cadascun dels alumnes, així com també de treballar diverses habilitats de pensament. És clar, doncs, que aquesta tasca requereix situar l'alumne com a centre, ja que és l'alumne qui ha de dotar de sentit el seu propi aprenentatge i qui ha de ser capaç de pensar pel seu propi compte i assolir una capacitat crítica i reflexiva.

D'aquest fet se segueix que l'alumne assimili realment els coneixements, ja que haurà de ser ell mateix qui dugui a terme una activitat mental que integri els nous continguts en els esquemes de coneixements previs i qui els relacioni amb les seves pròpies experiències. Així doncs, si és l'alumne qui construeix el seu propi les relacions que es produeixen són substantives i no pas arbitràries.

► A tall d'exemple

El fet de situar-nos en el marc de l'educació competencial implica que haguem d'afrontar la complexitat d'aquest fenomen, el qual, com hem vist, implica àmbits i àrees d'actuació molt diferenciades. Estem d'acord, doncs, en què

el coneixement existent sobre els processos d'aprenentatge ens permet concloure que no existeix un únic mètode alternatiu a l'ensenyament transmissor, exemplificada en l'anomenada classe magistral, sinó que la resposta a les necessitats educatives passa pel domini de múltiples estratègies metodològiques, entre elles la pròpia exposició magistral, que han de ser aplicades, de manera flexible i no arbitrària, segons les característiques dels continguts en funció dels objectius previstos per a ells, i de les característiques de l'alumnat (Zabala i Arnau, 2007, p.164)

Davini estableix la següent classificació dels principals mètodes d'ensenyament³, que són la base sobre la qual hem partit a l'hora d'elaborar la unitat didàctica com a exemple pràctic d'aquesta proposta:

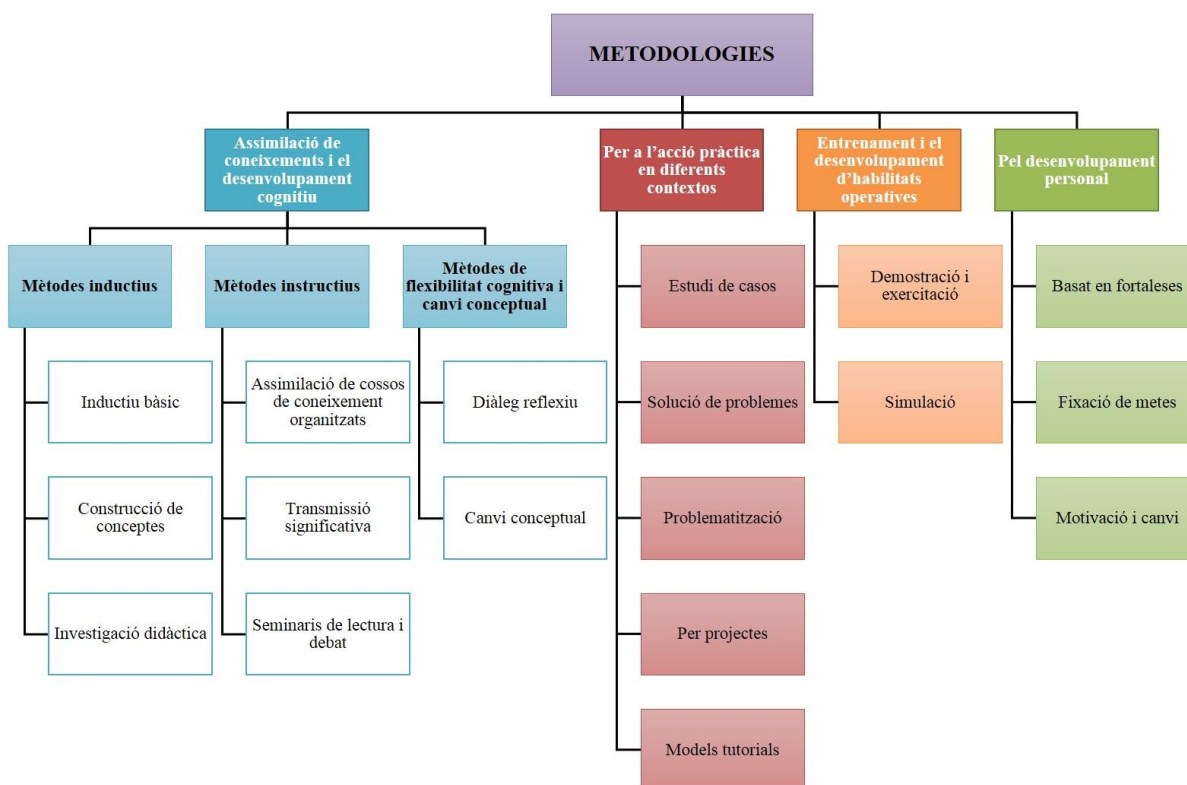


Figura 4. Mapa conceptual dels tipus de metodologies docents

A la unitat didàctica que adjuntem com a exemple, la seqüència⁴ que proposem inclou diverses d'aquestes metodologies amb la particularitat que no només cada sessió utilitza una estratègia diferent de les que s'empren a les sessions contigües, sinó que, a més, a

³ El següent esquema ha estat elaborat a partir del material extret del llibre de Davini *Métodos de enseñanza*, concretament dels capítols 4-7.

⁴ Veure esquema a l'annex 2 i seqüència didàctica detallada a l'annex 3

cada sessió també es poden utilitzar diferents estratègies. A banda d'això, també oferim diverses maneres de posar en pràctica una mateixa estratègia.

Tal com podem veure a la taula 2⁵, les diferents estratègies proposades segueixen una lògica en funció dels objectius concrets de cadascuna de les sessions. Així doncs, donat que la primera sessió està orientada al treball sobre els coneixements previs, els mètodes que s'utilitzen són de caràcter inductiu, fent una combinació entre el mètode inductiu bàsic, per a recordar els conceptes ja treballats, i la investigació didàctica, per a començar a entrar en el nou context en què es desenvoluparan els nous continguts.

D'altra banda, a la segona sessió els mètodes que s'utilitzen són de tipus divers. En primer lloc, s'utilitza l'estudi de cas amb l'objectiu d'apropar als alumnes a allò que posteriorment es treballarà i veure i analitzar les seves idees i creences. No obstant això, una vegada els alumnes ja han tingut un primer contacte amb els continguts conceptuals que es volen treballar, hauran de posar-los en pràctica a partir de la simulació.

La tercera sessió s'estructura, majoritàriament, com un seminari de lectura i debat, ja que sobretot es treballen els comentaris de text. No obstant això, també s'empra una altra estratègia, a saber, la de demostració i exercitació, ja que primer es realitza un comentari de text de manera conjunta, seguint els passos que explica el professor, seguidament els alumnes n'han de fer un altre per parelles i, finalment, el tercer s'ha de realitzar de manera individual. A més a més, també s'usa el mètode del diàleg reflexiu per a dur a terme l'anàlisi de la iconografia d'una imatge.

La quarta sessió, a banda de presentar nous continguts, està orientada a fer una síntesi i repàs de tot el que s'ha treballat, per això el mètode que s'utilitza és l'assimilació de cossos de coneixement organitzats, amb la peculiaritat d'exercitar-lo a partir d'activitats diverses.

Pel que fa a la cinquena sessió recupera els mateixos mètodes que a la segona sessió, és a dir, l'estudi de cas i la simulació, però a mode de reflexió sobre els diferents coneixements treballats. A més a més, el joc de simulació va acompanyat del mètode de canvi conceptual, ja que els alumnes hauran de protagonitzar papers antagònics, els quals es corresponen amb els plantejaments dels dos autors.

Finalment, a mode de tancament de la unitat didàctica s'empra el mètode de treball per projectes. L'activitat que es proposa és un trivial que permet fer un repàs de tot el que s'ha treballat i veure si els alumnes han assimilat els coneixements. Així, s'estaria utilitzant el model de qüestionari tradicional, amb preguntes de tipus divers, però amb un altre enfocament.

A part d'això, també es pot apreciar que una mateixa estratègia es pot posar en pràctica a partir d'activitats diverses. A la nostra unitat didàctica també n'oferim alguns exemples. En primer lloc, treballem l'estudi de casos des de dues perspectives: a partir d'una situació hipotètica inventada i a partir d'una situació extreta d'una pel·lícula. D'altra banda, en el cas de la simulació succeeix el mateix, ja que en el primer cas el paper que han de protagonitzar els alumnes és individual i totalment aleatori, mentre

⁵ Veure Annex 3

que en el segon els dos papers són col·lectius i antagònics. Finalment, el mètode d'assimilació de cossos de coneixement organitzats també ofereix molta flexibilitat a l'hora de posar-lo en pràctica; les activitats que treballem són l'elaboració d'esquemes o mapes conceptuals i l'ús de taules comparatives.

II. *Diversitat de recursos*

Les estratègies variades són un factor necessari però alhora insuficient per poder resoldre el problema de l'apatia en totes les seves dimensions. A aquest primer punt li hem de sumar també la diversitat de recursos, que tenen l'objectiu de donar major importància als continguts procedimentals.

L'educació competencial exigeix posar l'èmfasi en aquests, ja que no s'ha de dissociar teoria i pràctica, sinó que és necessari saber aplicar els diferents coneixements. Així doncs, la nostra proposta pretén fomentar activitats més pràctiques mitjançant recursos diversos que permetin desenvolupar diferents tipus de procediments.

La varietat d'estratègies és el punt de partida per començar a aconseguir la implicació de l'alumnat, però la diversitat de recursos incrementa aquest paper actiu, ja que fa que l'alumne hagi d'aplicar els diferents continguts conceptuals, desenvolupant procediments diversos i treballant les diferents actituds que se'n desprenen. És clar, doncs, que

aquesta consideració ens permet atribuir importància, per una banda, als components teòrics dels continguts procedimentals que s'ha d'aprendre i, per altra banda, a la necessitat que aquests coneixements estiguin en funció del seu ús, és a dir, de la seva funcionalitat. Procés d'aprenentatge que es reforça amb l'*aplicació d'allò après en contextos diferenciats* per a que sigui més útil en la mesura en què puguem utilitzar-lo en situacions no sempre previsible. (Zabala i Arnau, 2007, p.116)

A més a més, la particularitat de la filosofia és que s'aprèn quan es *fa*, de manera que es posen en pràctica les diferents habilitats de pensament que permeten assolir un pensament autònom, així com també s'exercita la capacitat reflexiva i crítica.

No obstant això, l'absència d'un camp d'acció ben delimitat sovint provoca malentesos entre els alumnes, que la perceben com aquella assignatura que "no serveix per a res". Hi ha dues possibles situacions en què aquesta afirmació és certa: la primera és que si l'ensenyament de la filosofia es limita a la recepció de continguts conceptuals i factuais i en la seva conseqüent memorització i repetició de cara a l'examen, aleshores no s'està fent filosofia i aquest procés no té cap tipus de significació per a l'alumne; en canvi, la segona és que "la filosofia no serveix per a res en particular o especial, sinó que serveix *per a tot*. (...) No es tractaria, aleshores, de la seva in-utilitat, sinó de la seva supra-utilitat." (Cerletti i Kohan, 1996, p.2)

A tall d'exemple

Sovint l'ensenyament de la filosofia es redueix als llibres de text, dossiers i, sobretot, en el cas de segon de batxillerat, en els comentaris de text. Però, tal com acabem d'exposar, la filosofia es pot ensenyar fent ús de múltiples recursos. No hem de perdre de vista que és necessari fomentar els diferents estils de pensament, així com també

permetre el desenvolupament de les múltiples intel·ligències, de manera que usar únicament els recursos tradicionals implica només el treball de la intel·ligència lingüística.

Igual que amb les metodologies, podem classificar els recursos en funció del tipus:

- a) **Recursos convencionals:** llibres de text, fotocòpies, dossiers, pissarres...
- b) **Recursos audiovisuals:** presentacions, fotografies, programes de ràdio, vídeos, pel·lícules...
- c) **Noves tecnologies:** programes informàtics, pàgines web, blogs, xats, wikis...

Novament, a la nostra unitat didàctica també oferim un exemple pràctic de l'aplicació de diferents recursos. Pel que fa als recursos convencionals, malgrat que no fem al·lusió al llibre de text ni a la pissarra, els utilitzem com a complement a les explicacions i activitats a l'aula, que tenen com a eix el quadern de l'alumne. Aquest quadern pot ser treballat de dues maneres, o bé en format paper, és a dir, en forma de dossier, o bé de manera online⁶. L'ús de les noves tecnologies també és un incentiu pels alumnes i, ahora, desenvolupa la competència digital, que sovint és oblidada.

D'altra banda, també treballem amb diferents recursos audiovisuals, com són les presentacions de power point, algunes imatges i fragments d'una pel·lícula. Finalment, incorporem algunes noves tecnologies, com és la recerca a internet, l'ús de plataformes digitals i programari per elaborar esquemes i mapes conceptuals. A més, si utilitzem el quadern online estem fent un ús de la pàgina web com a entorn virtual on compartir els materials, fer les tasques, iniciar debats i resoldre dubtes i qüestions.

III. Agrupacions diferents

La suma dels dos elements anteriors encara necessita d'un tercer per tal d'aconseguir l'aprenentatge significatiu dels alumnes. Fins ara hem explicat com els alumnes construeixen i apliquen els coneixements, però, donat que el procés d'aprenentatge és de naturalesa social, és necessari treballar amb agrupacions diverses que fomentin les relacions entre tots els membres del grup-classe, possibilitant que aquests comparteixin els coneixements.

Les agrupacions diferenciades també són un element que permet atendre a la diversitat de manera efectiva, sempre i quan es gestioni correctament. Sovint és cau en la tendència errònia de fer sempre agrupacions en funció del nivell o del ritme d'aprenentatge. S'ha de tenir en compte, doncs, que en funció del tipus d'activitat que s'estigui plantejant es desenvoluparan unes intel·ligències concretes, de manera que no sempre seran els mateixos alumnes els qui mostrin més facilitats.

En aquest context, hem de tenir en compte que

el caràcter fortament procedimental de les competències, la condició activa dels *continguts procedimentals* i el fet que els nois i noies realitzin l'aprenentatge amb estils

⁶ Podeu consultar la versió online dels materials de la unitat didàctica al següent enllaç:
<https://sites.google.com/site/udcontractualismehobbeslocke/>

i ritmes diferents obliguen a incloure, en primer lloc, activitats suficients que permetin realitzar accions que comporten aquests continguts tantes vegades com sigui necessari i, en segon lloc, formes organitzatives que facilitin ajudes adequades a les necessitats específiques de cadascun dels alumnes (Zabala i Arnau, 2007, p.174)

Cal afegir que el treball per agrupacions diverses no només permet el treball dels continguts procedimentals, sinó que porta implícit el desenvolupament de continguts de caràcter actitudinal. Per tant, és molt important que els alumnes aprenguin a treballar de manera cooperativa i ajudar-se mútuament, però per a aconseguir-ho és necessari crear un clima favorable que permeti generar un sentiment de comunitat.

Vigostky ja manifestava aquesta necessitat de crear una comunitat dins l'aula, però Lipman recull aquesta idea i ho explicita en el cas particular de l'ensenyament de la filosofia, afirmant que

hem de parlar de *convertir la classe en una comunitat de recerca* en la qual els estudiants s'escolten uns als altres amb respecte, construeixen les idees de manera conjunta, es desafien demanant raons per a justificar les diferents opinions, s'ajuden mútuament en fer inferències sobre el que ja s'ha dit i busquen identificar-se amb les assumpcions dels companys (Lipman, 2003, p.20)

És molt important que els alumnes comparteixin els coneixements amb la resta de companys, ja que cadascú els dota d'un sentit diferent i forja un posicionament personal determinat. Aquest fet permet que els alumnes desenvolupin la capacitat reflexiva i crítica a partir de visions i argumentacions contràries a la que ells han construït.

► A tall d'exemple

Entre els set principis dels entorns d'aprenentatge del segle XXI també trobem aquesta naturalesa social del procés d'ensenyament-aprenentatge, de manera que es fa palesa la necessitat de fomentar el treball cooperatiu. Tanmateix, l'organització social de l'aula pot ser molt diversa, de manera que podem elaborar una classificació amb els diferents tipus d'agrupacions que es poden dur a la pràctica:

- a) **Gran grup:** tot el grup-classe participa del desenvolupament de l'activitat de la mateixa manera, fomentant la iniciativa i l'autonomia personal de cadascun dels alumnes en una tasca comuna.
- b) **Grup reduït:** solen ser agrupacions d'entre 4 i 6 alumnes, de manera que han de dividir-se les tasques, responsabilitats i càrrecs sobre la manera com duren l'activitat en qüestió. Aquests grups poden ser de dos tipus:
 - Heterogenis: compostos per alumnes amb clares diferències d'estils, nivells i ritmes d'aprenentatge. Fomenten la cooperació i l'ajuda mútua entre els diferents membres del grup.
 - Homogenis: compostos per alumnes amb característiques molt similars en el seu procés d'aprenentatge. Tenen l'objectiu d'aconseguir un progrés comú i paral·lel dels diferents membres del grup.
- c) **Parelles:** la finalitat és la mateixa que la de treballar en petit grup, però amb la particularitat que a l'estar format únicament per dues persones el debat i el contrast d'opinions és més intens.

- d) Individual:** cada alumne ha de realitzar la mateixa tasca de manera totalment independent, posant en marxa les habilitats i coneixements adquirits i seguint el seu propi ritme i estil d'aprenentatge.

Tots aquests tipus d'agrupacions són posats a la pràctica mitjançant la unitat didàctica que adjuntem. El plantejament que hem seguit a l'hora d'elaborar les activitats de les diferents sessions respecte aquest factor és que totes aquestes es treballin al llarg de la unitat i que, a més, en una mateixa sessió es puguin desenvolupar activitats amb diferents organitzacions socials.

A la taula 2⁷ podem veure com cadascun dels tipus d'agrupacions és utilitzada en diverses ocasions, intentant no repetir els grups en les sessions contigües. Si ens fixem en el cas concret dels grups reduïts, que són els que ofereixen més flexibilitat, no només variem el nombre d'alumnes dels grups (4-5, 3-4, 5-6 alumnes...), sinó també si són agrupacions heterogènies o homogènies en funció de l'activitat que s'ha de realitzar.

Els grups heterogenis normalment s'utilitzen per a dur a terme activitats que generin debat entre els membres del grup, així com també en situacions en què hi hagi certa "competició" entre els diferents grups. En canvi, els grups homogenis estan orientats a activitats que impliquin l'assimilació dels coneixements, de manera que si els membres del grup tenen ritmes, estils o nivells similars evitem la dependència dels alumnes amb més facilitats. D'altra banda, en el cas del role-playing grupal en què han de protagonitzar papers oposats els grups són homogenis perquè es volen ajuntar alumnes que tenen estils de pensament i opinions semblants, de manera que els resulti molt fàcil haver de posicionar-se en un d'aquests rols però, en canvi, hagin d'esforçar-se per trobar raons per a defensar el contrari del que pensen.

3.3.2. Un canvi d'orientació en la metodologia avaluativa

A l'apartat referent a l'anàlisi del problema també hem matisat que la metodologia docent, malgrat ser la causa principal del problema de l'apatia, també afecta al tipus de metodologia avaluativa que s'utilitza. Per tant, és clar que nostra proposta també ha de contemplar un canvi d'orientació en el tipus d'avaluació.

Sovint els professors es queixen que els seus alumnes no només treuen notes molt baixes, sinó que, al cap de pocs mesos d'haver-se examinat d'un tema concret, si se'ls pregunta qualsevol cosa la gran majoria no recorden res. Això és un símptoma de que

les estratègies d'aprenentatge que es mobilitzen no consisteixen en la comprensió profunda dels corresponents continguts, sinó en la utilització de recursos d'aprenentatge consistents en la retenció més o menys mecànica i a curt termini d'enunciats o models per a ser bolcats puntualment en els corresponents exàmens, i per a què, una vegada coneguts els resultats de la prova, si aquests són positius, oblidar-se ràpidament de la majoria dels coneixements apresos. (Zabala i Arnau, 2007, p.196)

El tipus d'avaluació que atribueix tot el pes als exàmens és el que anomenem avaluació sumativa, la qual se centra únicament en una valoració del resultat final del procés d'aprenentatge. A més a més, aquest tipus d'avaluació fa que els alumnes tan sols

⁷ Veure Annex 3

tinguin en compte la nota numèrica que se'ls assignarà i que confonguin l'aprenentatge amb l'estudi, reduint tot el seu procés d'aprenentatge a quelcom sense sentit, orientat només a aprovar els exàmens i anar passant de curs.

A més, avaluar la totalitat del procés amb tan sols exàmens implica no només que els alumnes memoritzin i repeteixin els continguts sense atribuir-los cap tipus de sentit, sinó que, a més, incrementa les diferències entre els alumnes, ja que es pretén imposar un nivell, ritme i estil d'aprenentatge igual per a tots. En el procés d'aprenentatge també hi juguen un paper molt important les emocions dels alumnes, sobretot l'autoestima i l'autoconcepte que tenen d'ells mateixos, de manera que una avaluació que reiteradament els fa sentir incapaços d'assolir el que se'ls demana els portarà a la frustració i el fracàs.

Hem de tenir en compte que

sense avaluació de les necessitats dels alumnes, no hi haurà tasca efectiva del professorat. I sense autovaluació del significat que tenen les noves dades, les noves informacions, les diferents maneres d'entendre o de fer, no hi haurà progrés. Per això, es pot afirmar que «ensenyar, aprendre i avaluar són en realitat tres processos inseparables». (Sanmarti, 2007, p.23)

És clar que els objectius del procés d'ensenyament-aprenentatge són generals i aplicables a tots els alumnes, però el desenvolupament que cadascun segueix és molt diferent, de manera que s'han de tenir en compte les diferències, no com a factor discriminador i de selecció entre els uns i els altres, sinó com quelcom constructiu i enriquidor.

Precisament perquè el procés d'aprenentatge és comú a tots ells és molt important que l'avaluació també ho sigui. No han de concebre l'avaluació com una tasca únicament del professor, que actua com a jutge i selector d'alumnes, sinó que és imprescindible que hi hagi moments tant d'autoavaluació com de coavaluació. L'autoavaluació és necessària per a que els alumnes s'adonin dels errors i les dificultats del seu propi procés d'aprenentatge, mentre que la coavaluació és un element que permet percebre la tasca de valoració com una ajuda mútua.

És clar, doncs, que aquest tipus d'avaluació no és possible sense els tres components de la metodologia docent que hem exposat, ja que "el procés d'ensenyar-aprendre-avaluar es converteix en un acte de comunicació social amb totes les seves exigències i possibilitats, i l'avaluació es revela com un element primordial en el procés d'auto-socio-construcció del coneixement." (Sanmarti, 2007, p.61) Construir, aplicar i compartir els coneixements són les tres tasques primordials del procés d'aprenentatge, però donades les diferències entre els alumnes les maneres com es duen a terme són també molt diferents. Per tant, si hi ha un sentiment de comunitat a l'aula és molt més fàcil que la valoració d'aquests tres moments siguin un intercanvi i no una competició.

Amb tot això podem afirmar que la finalitat de l'avaluació formativa no és de caràcter social, és a dir, orientada a la constatació d'un nivell preestablert, sinó que té un objectiu pedagògic, ja que el que pretén és identificar les dificultats de cada alumne i orientar-lo en la millora del seu procés de construcció de coneixement. Aquesta tasca implica un

canvi en els instruments d'avaluació, ja que “les notes numèriques no donen informació útil per a regular l'aprenentatge, ja que dos números similars poden ser indicadors de problemes molt diferents. I avaluar sense compartir significats no té sentit, és una pèrdua de temps pel que ensenya i pel que aprèn.” (Sanmarti, 2007, p.37)

En definitiva, aquest canvi d'orientació avaluativa comporta un augment de la motivació dels estudiants, ja que no només doten de sentit allò que estan aprenent, sinó que, a més, perceben que els seus esforços es tenen en compte, de manera que l'avaluació deixa de ser un peatge i es converteix en un desafiament constant, ja que tots els alumnes se senten capaços d'assolir els diferents objectius.

En conclusió, de la mateixa manera que la desmotivació era la conseqüència global de l'apatia, l'augment de la motivació és l'indicador de la disminució d'aquesta. Si s'aconsegueix captar l'atenció dels alumnes i despertar-los l'interès d'allò que aprenen es mostraran implicats, actius i amb una actitud favorable.

3.2.1.1 *El cas paradigmàtic de la filosofia*

Ja hem reiterat en diverses ocasions que l'ensenyament de la filosofia té lloc quan es fa filosofia, de manera que l'avaluació no pot consistir en una mera exposició d'idees i conceptes dels diferents autors. El desenvolupament de les diferents habilitats de pensament, d'una consciència crítica i reflexiva i del propi pensar autònom tan sols poden avaluar-se si es duen a la pràctica.

És cert que l'orientació dels exàmens també pot variar i incorporar preguntes més obertes, que impliquin argumentacions i reflexions diverses. Però, no obstant això, aquest matís és insuficient per poder avaluar el desenvolupament de tots aquests factors, ja que molts d'ells es treballen a partir del diàleg, de l'intercanvi i del contrast d'idees.

D'altra banda, no només és important que l'alumne assimili els diferents coneixements i sigui capaç de posar-los a la pràctica en situacions diverses, sinó que aquest procés ha de ser paral·lel a un altre: la metareflexió. Amb aquest terme el que volem dir és que l'alumne també ha de poder valorar el *procés* de fer filosofia, no només els continguts d'aquest, és a dir, ha de ser conscient de la manera en què ha evolucionat el seu propi pensament.

Aquest fet està relacionat amb el que hem afirmat sobre la idea de *pensar el pensar*, la qual implica aquest doble moviment de l'alumne. Per tant, és molt important oferir moments en què l'alumne expressi les seves inquietuds i sensacions respecte aquest procés.

A tall d'exemple

El procediment que segueixen la majoria de professors a l'hora d'avaluar és realitzar un examen al final de cada unitat amb l'objectiu de comprovar què és el s'ha après; això és indicatiu de l'ús d'una metodologia avaluativa de caràcter sumatiu.

En canvi, l'avaluació formativa implica l'ús de diversos instruments d'avaluació, els quals poden incloure o no exàmens. Una de les característiques de l'avaluació formativa és l'ús de rúbriques, que permeten que els alumnes coneguin els criteris d'avaluació que se seguiran. Aquests instruments, malgrat incorporar qualificacions numèriques, tenen en compte paràmetres molt diversos que no entren en consideració en l'avaluació a partir d'exàmens. A més, el fet que els alumnes coneguin aquests criteris també possibilita que ells mateixos facin una autoavaluació i regulin el seu procés d'aprenentatge.

Les eines que utilitza l'avaluació formativa no només són de tipus escrit, sinó també oral i pràctic:

- a) **Escrits:** diari de classe, portafoli, dossier, qüestionaris, estudi de casos...
- b) **Orals:** debats, preguntes orals, taules rodones...
- c) **Pràctics:** demostració, pràctica supervisada, role-playings...

Algunes d'aquestes eines d'avaluació⁸ són les que hem utilitzat en la nostra unitat didàctica. A la programació general tan sols figuren els mètodes d'avaluació de tipus escrit, que són tres. En primer lloc, el quadern de l'alumne, en què es recullen les diferents activitats realitzades a l'aula; en segon lloc, el dossier d'activitats, en el qual els alumnes han de fer un recull d'apunts o d'activitats de tipus individual; i, per últim, el diari de classe. Aquest últim, però, té la particularitat que cada alumne haurà d'explicar alguns ítems concrets per a cada sessió i fer una valoració del seu procés d'aprenentatge, exposant les dificultats que ha anat trobant.

Cal afegir que aquest diari de classe està enllaçat amb una de les metodologies docents, la de motivació i canvi. En aquest cas, és l'alumne el qui reflexiona sobre el seu propi procés d'aprenentatge, notant tant les dificultats com les millores. A més, és una eina que permet que el professor ofereixi un feedback a l'alumne, tenint en compte cada cas particular, de manera que això incentiva i motiva l'alumne a poder millorar contínuament.

Finalment, les eines d'avaluació de tipus oral i pràctic són les que s'empren a partir de l'observació de l'aula. Les múltiples activitats fomenten el debat i la participació dels alumnes, i en diverses ocasions també es duen a terme role-playings o activitats consistents en la posada en la pràctica d'exercicis i tasques realitzades a classe.

⁸ Els criteris que se segueixen per a avaluar els diferents components també estan inclosos en la guia del professorat

4. AVALUACIÓ DELS RESULTATS

En aquest apartat es fa un breu recull dels possibles indicadors d'avaluació d'aquest projecte en cas que es portes a la pràctica. Abans de comentar-los és molt important destacar que l'avaluació que proposem seguiria el mètode d'investigació-acció, de manera que els indicadors que a continuació enumerarem, així com també la proposta concreta de valoració de cadascun d'ells, es correspondrien amb la primera fase d'aquest procés.

4.1. CONTEXT D'APLICACIÓ

Tal com hem exposat a l'inici, aquest projecte estaria destinat a alumnes de filosofia de segon de batxillerat. En aquest curs l'ensenyament de la filosofia consisteix en la transmissió de les idees de cadascun dels autors de la selectivitat i en la pràctica discreta dels models de comentari de text. Així doncs, la participació dels alumnes a classe és pràcticament nul·la, ja que totes les sessions acostumen a ser expositives i, a més, els alumnes no intervenen ni mostren predisposició per a resoldre petites qüestions que se'ls plantegen.

D'altra banda, també hem pogut apreciar que els alumnes d'aquest curs tenen notables dificultats per a realitzar argumentacions, així com també qualsevol tipus d'exercici que requereixi una activitat que vagi més enllà de la repetició gairebé literal dels continguts dels apunts.

En conclusió, considerem que és molt important que els alumnes finalitzin els estudis de batxillerat no només assolint la capacitat de pensar pel propi compte, sinó també desenvolupant una consciència crítica i reflexiva i sent capaços de veure les analogies dels diferents coneixements amb la realitat per tal de poder-ne fer una posterior aplicació.

4.2. ALGUNS OBJECTIUS OPERATIUS

En aquesta primera fase els ítems que s'avaluarien serien de caràcter més genèric, de manera que si els resultats fossin positius aleshores ja es passaria a una segona fase de millora i concreció. Així doncs, proposem quatre ítems a avaluar: la implicació de l'alumnat, la convivència a l'aula, el desenvolupament de competències i el rendiment acadèmic.

4.2.1. Implicació de l'alumnat

La implicació de l'alumnat hauria de ser el factor més visible dins l'aula, ja que si la nostra finalitat és disminuir l'apatia dels alumnes, és necessari que aquests tinguin un paper més actiu.

Aquesta implicació es mostraria a partir de diversos factors. En primer lloc, s'hauria de tenir en compte l'assistència a classe, ja que sovint trobem cert absentisme per part dels alumnes, sobretot a les primeres i últimes hores de classe. D'altra banda, també es faria palesa a partir de la participació de l'alumnat a les classes, ja sigui per fer preguntes o

per l'actitud més proactiva de cara a les activitats proposades. I, finalment, s'hauria de tenir en compte l'interès o preocupació de l'alumne pel seu procés d'aprenentatge, el qual es podria evidenciar a partir de les reflexions del diari de classe així com també amb les possibles consultes que els alumnes fessin al professor.

4.2.2. Convivència a l'aula

Mentre que la implicació de l'alumnat tindria un caràcter més individual i particular, la convivència a l'aula valoraria si les diferents relacions entre els alumnes també s'han consolidat.

El treball per agrupacions diverses fomenta aquesta cohesió grupal, ja que permet que tots els alumnes treballin amb la gran majoria dels companys, amb independència dels vincles més o menys estrets que puguin tenir fora de l'escola. És molt important que els alumnes no només aprenguin a treballar en grup, sinó que, alhora, això permeti crear un sentiment de comunitat entre tots ells.

Per tant, la millora de la convivència a l'aula no només es faria evident a partir del bon clima de treball, sinó també per les relacions internes entre els membres del grup-classe. Les activitats que ajuden més a millorar en aquest aspecte d'entre les que proposem a la unitat didàctica són, sobretot, els diferents role-playings, perquè implica que els alumnes deixin de banda el seu "jo" per a posar-se en un altre paper, i també el joc de trivial, que al ser de caire més lúdic amenitza la cooperació.

4.2.3. Desenvolupament de competències

Malgrat que els currículums de les assignatures estan elaborats a partir de les competències, sovint aquestes no es treballen a classe. En el cas de segon de batxillerat, el model basat en els continguts conceptuals s'accentua, ja que tot l'ensenyament està centrat en els exàmens de selectivitat. En conseqüència, el treball per competències es veuria reflectit en el desenvolupament tant de procediments com d'actituds.

Les diferents activitats estan orientades a treballar de manera diferenciada sobre els mateixos continguts conceptuals, així com també a mostrar actituds diverses, com és el respecte pels companys, l'empatia, la solidaritat, etc.

El desenvolupament de les competències no només s'avaluaria a partir de l'exercici i domini d'aquests procediments i actituds, sinó que també es veuria reflectit en el treball sobre els diferents tipus de competències, tant generals com específiques, les quals sovint queden reduïdes a la competència comunicativa i l'anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics.

4.2.4. Rendiment acadèmic

L'últim dels factors que s'avaluaria seria el rendiment acadèmic, el qual no es valoraria a través de les notes numèriques dels alumnes, sinó tenint en compte la millora en tot el procés d'aprenentatge. Al no utilitzar cap examen com a instrument per evidenciar els diferents coneixements assolits en la unitat didàctica, la valoració té en compte els diversos factors implicats en el procés.

Un d'aquests factors és el grau d'integració dels nous continguts amb els coneixements previs dels alumnes, el qual ja indicaria el nivell d'assoliment d'aquests continguts conceptuals. D'altra banda, també s'ha de considerar la capacitat d'aplicar aquests continguts a diverses situacions, en la qual ja trobaríem implícita la capacitat d'argumentació. Finalment, també s'hauria de tenir en compte el nivell de desenvolupament dels diferents procediments implícits en el treball d'aquests continguts.

4.3. PROPOSTA CONCRETA D'AVALUACIÓ

Tal com hem dit, l'avaluació que proposem és la que utilitza la metodologia qualitativa d'investigació-acció, ja que l'objectiu central d'aquest projecte és transformar una problemàtica en la realitat social. Així doncs, com que aquesta metodologia és cíclica i requereix una autoavaluació de la pràctica, aquests indicadors serien els més genèrics.

Per aquest motiu, les eines de recollida de dades serien molt bàsiques. En primer lloc, la major part de l'avaluació provindria de l'observació del professor del funcionament de l'aula. A continuació oferim una taula amb els diferents aspectes que s'haurien de recollir, però en format de síntesi final.

FITXA DE SEGUIMENT DEL PROJECTE (FASE I)			
OO1⁹: Augmentar de la implicació de l'alumnat			
Descripció: incentivar la implicació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge a partir de la diversitat d'estratègies i recursos			
Indicadors		Valoració	Observacions
Assistència	No ha disminuït l'índex d'absentisme de l'alumnat		
	S'ha apreciat un lleuger augment de l'assistència		
	L'índex d'absentisme s'ha reduït a la meitat		
	No hi ha hagut cap falta d'assistència injustificada		
Participació	Els alumnes no mostren cap actitud participativa a classe		
	Els alumnes es mostren més interessats però participen tímidament		
	El nombre d'alumnes que participen ha augmentat notablement		
	Gairebé tots els alumnes participen activament		
Proactivitat	Els alumnes mostren desinterès respecte el procés d'aprenentatge		
	Un nombre reduït d'alumnes mostra interès en el procés d'aprenentatge		
	La majoria dels alumnes s'interessen pel procés d'aprenentatge		

⁹ Les inicials OO fan referència al concepte d'objectiu operatiu

OO2: Millorar de la convivència a l'aula			
Descripció: potenciar la cohesió social de l'aula a partir del treball per agrupacions diverses			
Indicadors		Valoració	Observacions
Clima de l'aula	Hi ha molt de soroll i interrupcions al llarg del transcurs de les sessions		
	Són poques les ocasions en què resulta difícil conduir l'ambient		
	L'ambient de treball és agradable i amè		
Relacions internes	Els alumnes interactuen en petits cercles d'amistat		
	S'aprecia certa dissolució dels petits grups		
	Els alumnes treballen de manera cooperativa amb tots els companys		
OO3. Millorar del desenvolupament de competències			
Descripció: fomentar el desenvolupament de les competències generals i específiques a través de l'aplicació pràctica dels continguts conceptuals en diferents activitats			
Indicadors		Valoració	Observacions
Procediments	No s'aprecia millora en el desenvolupament de procediments per part dels alumnes		
	Els alumnes es mostren competents en alguns procediments nous		
	S'evidencia un bon domini de diferents procediments		
Actituds	L'actitud dels alumnes majoritàriament és negativa		
	Els alumnes majoritàriament es mostren respectuosos i tolerants amb els companys		
	A més alumnes són capaços d'empatitzar amb els companys i sensibilitzar-se amb problemàtiques actuals		
OO4. Millorar del rendiment acadèmic			
Descripció: millora del rendiment acadèmic dels alumnes a partir de la valoració de la globalitat del procés d'aprenentatge			
Indicadors		Valoració	Observacions
Integració de coneixements	Els alumnes no relacionen els coneixements previs amb els nous continguts		
	Els alumnes mostren algunes analogies entre els coneixements, tot i que amb dificultats		
	Els alumnes són capaços d'integrar els nous coneixements i tenir una visió de conjunt		
Aplicació de coneixements	Els alumnes no són capaços de dur a la pràctica els coneixements treballats		
	S'aprecia certa capacitat en l'ús dels coneixements en algunes activitats		
	Els alumnes mostren facilitat a l'hora de relacionar i aplicar coneixements en contextos diferenciats		

Taula 3. Fitxa de seguiment del projecte

D'altra banda, l'avaluació també es portaria a terme a partir de l'elaboració del diari de classe de cada alumne. A cadascuna de les sessions es demanaria l'opinió dels alumnes respecte una qüestió concreta, a banda de poder realitzar qualsevol altra reflexió que es consideri convenient. Aquests ítems ja són indicadors d'aquestes millores que esperariem trobar a partir de la implantació d'aquesta proposta. Els recollim a la taula següent:

	ÍTEMS	VALORACIÓ GENERAL
Sessió 1	Avaluació dels coneixements previs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Què he après? 2. M'han estat útils les activitats? Quines? Per quins motius? 3. Quins són els aspectes a destacar de la sessió? 4. On he tingut dificultats? 5. M'he sentit còmode o avorrit? Per què? 6. He canviat la meva opinió? Com?
Sessió 2	Sensacions en les diferents activitats (role-playings)	
Sessió 3	Valoració de l'aprenentatge dels procediments (comentari de text)	
Sessió 4	Integració dels nous continguts amb els coneixements previs	
Sessió 5	Comparació entre els role-playings (abans i després de les explicacions) i utilitat de la pel·lícula	
Sessió 6	Valoració i opinió sobre l'activitat de síntesi (trivial) com a alternativa a l'examen i opinió general	

Taula 4. Taula d'ítems d'avaluació del diari de classe dels alumnes

5. CONCLUSIONS

“Quan el primer contacte amb un objecte ens sorprèn, i jutgem que és nou o molt diferent del que fins ara coneixíem, o bé del que suposàvem que hauria de ser, això ens porta a admirar-lo o quedar-nos estranyats davant seu. I com que això pot ocórrer abans de reconèixer de qualsevol manera si aquest objecte ens convé o no, sembla que l’admiració és la primera de totes les passions. I no té contrari, perquè si l’objecte que es presenta no té res que ens sorprengui i de cap manera ens sentim afectats per ell, el considerem absent de passió.”

R. DESCARTES, *Tractat de les passions* (Art. 53)

Des de l’època clàssica s’ha situat l’admiració com l’origen de la filosofia. El pensament s’inicia quan hi ha quelcom que ens produeix sorpresa, que desconexim i sentim curiositat per descobrir-ho. De la mateixa manera que la filosofia s’inicia amb aquesta primera passió, també el seu ensenyament ha de tenir l’origen en aquest punt.

L’element clau per a què els alumnes *aprenquin* filosofia és que sentin admiració per l’*ensenyament* d’aquesta. El que volem dir és que els alumnes han de sentir-se afectats per l’ensenyament de la filosofia, és a dir, no poden percebre-ho com a absent de passió. Això es relaciona amb el problema que nosaltres hem exposat en aquest projecte; l’apatia dels alumnes s’identifica amb aquesta absència.

Així doncs, per tal d’evitar l’actitud apàtica dels alumnes proposem una metodologia docent basada en el canvi, en la que es combinin estratègies, recursos i agrupacions variades. Aquest canvi constant permet que els alumnes no vegin l’ensenyament com quelcom monòton i avorrit, sinó que aconseguim despertar la curiositat dels alumnes. Estem d’acord amb Freire en què “sense la curiositat que em mou, que m’inquieta, que m’insereix en la recerca, no *aprenc* ni *enseno*. (...) Amb la curiositat *domesticada* puc assolir la memorització mecànica del perfil d’aquest o d’aquell objecte, però no l’aprenentatge real o el coneixement complet de l’objecte.” (2003, p.70)

Aquesta disminució de l’apatia és la condició indispensable per a poder aconseguir un procés d’ensenyament-aprenentatge significatiu. Una vegada els alumnes s’impliquen en aquest, la pròpia metodologia que proposem requereix que l’alumne tingui un paper actiu en tot moment, no només de cara a l’adquisició dels diferents continguts conceptuals, sinó també per al desenvolupament de procediments i actituds. Els diferents tipus d’activitats estan orientades al *fer* filosofia, motiu pel qual un dels eixos centrals és el treball de les diferents habilitats de pensament en contextos diversos.

D’altra banda, hem explicat que el problema de l’apatia es pot dividir en dues parts: l’autonomia i la reflexió. La nostra proposta també treballa aquestes dues qüestions, les quals estan implícites en el fet de pensar pel propi compte. Cal tenir en compte que “pensar pel propi compte comporta una reflexió sobre la nostra pròpia experiència i sobre la nostra pròpia situació en el món. Requereix una valoració dels nostres propis valors i, de fet, de la nostra pròpia identitat.” (Lipman, 1991, p.272) A partir d’aquí es fa palès que l’atribució de sentit és particular de cada persona, per això és imprescindible que cada alumne desenvolupi aquesta capacitat de manera autònoma. La

diversitat d'activitats a l'aula fomenta els diferents estils de pensament, enriquint així l'aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes.

A més a més, la peculiaritat de la filosofia és que té un caràcter transversal, de manera que reduir el seu ensenyament a la transmissió de continguts conceptuals és un gran error. La filosofia versa sobre qualsevol àmbit de la vida, de manera que *fer* filosofia a l'aula permet que els alumnes estableixin lligams entre el que s'està tractant a classe i les seves vides, és a dir, que siguin capaços de poder percebre la seva funcionalitat. Aquest fet ha d'anar acompanyat la creació d'un sentiment de comunitat entre els alumnes, una comunitat de recerca i de diàleg que permeti compartir i intercanviar les idees de cadascun.

En conclusió, la nostra proposta té una doble finalitat. D'una banda, pretén ser una renovació de la metodologia docent que permeti afrontar les necessitats derivades dels canvis en la societat. L'estudi de la OCDE ja esmentat indica tres eixos principals en la formació dels entorns d'aprenentatge: construir, aplicar i compartir el coneixement. Aquests tres eixos es corresponen amb els objectius dels tres motors d'acció de la metodologia docent que proposem, els quals comporten un aprenentatge significatiu per part dels alumnes i una conseqüent augment de la motivació.

D'altra banda, és clar que la finalitat principal de la proposta consisteix en solucionar el problema de l'apatia. A l'inici d'aquest projecte hem explicat que l'apatia passava de ser una actitud a ser un problema, de manera que el que volem és arribar a una situació paradoxal: seguir el procediment invers. El que busquem és que la solució comenci per fomentar aquesta admiració dels alumnes pel *com* de l'ensenyament-aprenentatge de la filosofia, però, donat que d'aquí se segueix que els alumnes *facin* filosofia el que volem aconseguir és que aquesta solució no sigui metòdica, sinó que es tradueixi en una actitud. Per tant, volem que l'admiració esdevingui l'actitud filosòfica, a saber, que els alumnes sentin admiració pel *què* de la filosofia.

6. BIBLIOGRAFIA

- Armstrong, T. (2006) *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona, Espanya: Ediciones Paidós
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., i Hannesian, H. (1995) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mèxic: Editorial Trillas
- Aznar, P. (coord.) (1992) *Constructivismo y educación.*, València, Espanya: Tirant lo Blanch,
- Cerletti, A.A. i Kohan, W.O. (1996) ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? *Revista de Filosofía y Teoría Política*, nº 31-32, p.50-56. Recuperat de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf
- Cifuentes, L.M. i Gutierrez, J.M. (coords.) (1997) *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Barcelona, Espanya: ICE. Universitat de Barcelona, Horsori
- Coll, C., (coord.) (1999) *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Espanya: Editorial Graó
- Davini, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana
- Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (Eds.) (2012) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide*. OECD Publications, 2012
- Freire, P. (2003) *Pedagogia de l'autonomia*. València, Espanya: Denes Editorial
- Istance, D. (2012) *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona, Espanya: Fundació Jaume Bofill
- Lipman, M. (1991) *Fer filosofia a l'escola*. Vic, Espanya: Eumo Editorial
- Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Espanya: Ediciones de la Torre
- Lipman, M. (2003) *Thinking in education*. Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press
- López Pastor, V.M. (Coord..) (2009) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, Espanya: Narcea
- Moreira, M.A. (2000) *Aprendizaje significativo y práctica*. Madrid, Espanya: Visor Distribuidor. Colección Aprendizaje
- Sanmarti, N. (2007) *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona, Espanya: Graó
- Sarramona, J. (2002) *Desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Espanya: Ediciones Octaedro
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona, Espanya: Editorial Graó

ANNEX 1. QUADRE-RESUM DE LES HABILITATS DE PENSAMENT DE LA FILOSOFIA 3/18

HABILITATS DE PENSAMENT SEGONS LA FILOSOFIA 3/18

HABILITATS DE RECERCA	HABILITATS DE CONCEPTUALITZACIÓ I ANÀLISI
<ol style="list-style-type: none"> 1. Endevinar 2. Esbrinar 3. Formular hipòtesis 4. Observar 5. Buscar alternatives 6. Anticipar conseqüències 7. Seleccionar possibilitats 8. Imaginar: idear, inventar, crear 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formular conceptes precisos 2. Posar exemples i contraexemples 3. Establir semblances i diferències 4. Comparar i contrastar 5. Definir 6. Agrupar i classificar 7. Seriar
HABILITATS DE RAONAMENT	HABILITATS DE COMUNICACIÓ, TRADUCCIÓ I FORMULACIÓ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar i donar raons 2. Fer inferències 3. Raonar condicionalment 4. Raonar analògicament 5. Establir relacions de causa i efecte 6. Establir relacions entre les parts i el tot 7. Establir relacions entre mitjans i fins 8. Usar i buscar criteris 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar: narrar i descriure 2. Interpretar 3. Improvisar 4. Traduir del llenguatge oral a la mímica i a la inversa 5. Traduir del llenguatge oral a la plàstica i a la inversa 6. Traduir a diferents llenguatges 7. Resumir

Taula 1. Quadre-resum dels diferents tipus d'habilitats de pensament de la Filosofia 3/18

ANNEX 2. ESQUEMA DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

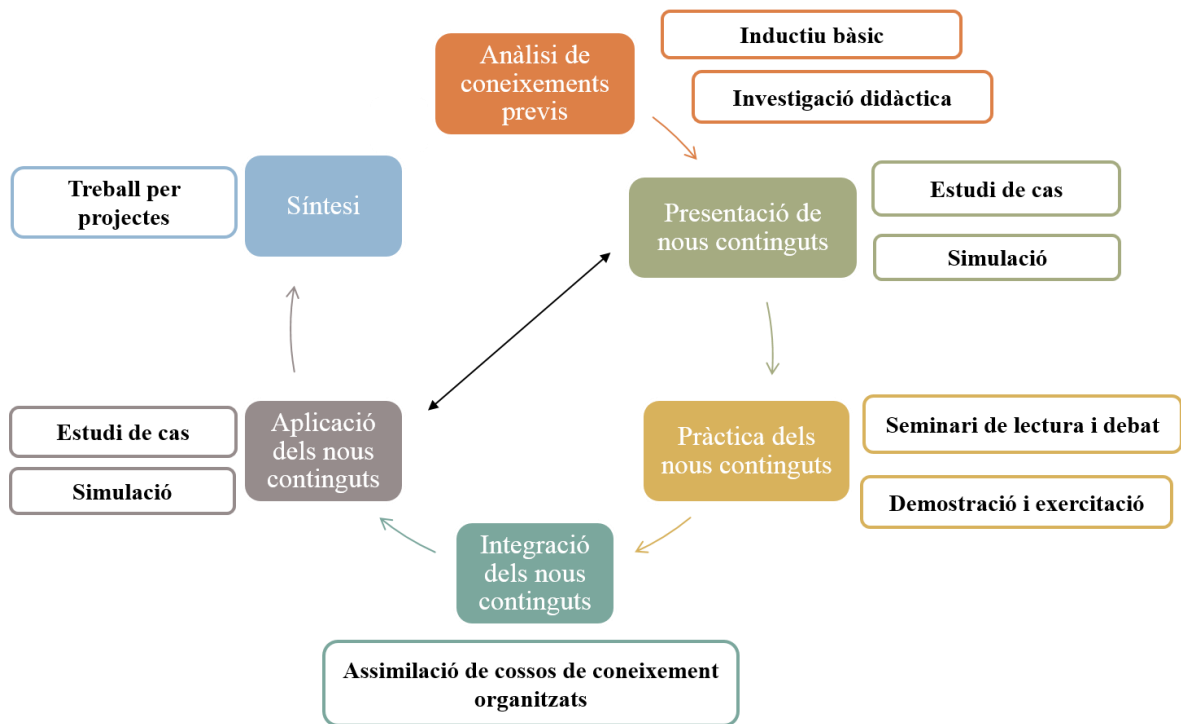


Figura 5. Esquema de la seqüència didàctica en relació a les metodologies utilitzades

ANNEX 3. TAULA-RESUM DE LES ACTIVITATS DE LA UD EN RELACIÓ A LA METODOLOGIA PROPOSADA

	ACTIVITATS	METODOLOGIES	RECURSOS	AGRUPACIONS	INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES*	HABILITATS PENSAMENT
Sessió 1	Construir un power point amb buits que es corresponguin amb la taula-resum	Inductiu bàsic	· Power point · Taules	Gran grup	Espacial (diapositives)	· Raonament (fer inferències) · Conceptualització (agrupar i classificar)
	Cercar a internet el context històric i fer una pluja d'idees	Investigació didàctica	Ordinadors / Tauletes	Parelles	Lingüística (pluja d'idees)	· Recerca (esbrinar) · Traducció (sintetitzar)
Sessió 2	Reflexionar sobre una situació concreta i respondre preguntes d'opinió personal	Estudi de cas	Fitxes	Grups reduïts heterogenis (4-5 alumnes)	· Lingüística (diàleg) · Espacial (joc d'imaginar)	· Recerca (imaginar) · Raonament (buscar i donar raons)
	Protagonitzar un personatge concret en un role-playing individual	Simulació	Fitxes	Individual dins el gran grup	· Espacial (joc d'imaginar) · Lògic-matemàtica (joc estratègic) · Cinètic-corporal (teatre)	· Recerca (observar, imaginar, seleccionar possibilitats) · Raonament (raonar condicionament, fer inferències) · Traducció (improvisar, narrar i descriure)
Sessió 3	Realitzar comentaris de textos	· Seminaris de lectura i debat · Demostració i exercitació	Fragments de textos filosòfics	· Gran grup (text 1) · Parelles (text 2) · Individual (text 3)	· Lingüística (anàlisi de textos) · Espacial (senyals de colors per a les idees del text)	· Raonament (establir relacions entre les parts i el tot) · Conceptualització (formular conceptes precisos, definir)
	Analitzar la iconografia d'una imatge	· Diàleg reflexiu	Imatges	Gran grup	· Lingüística (diàleg i preguntes) · Espacial (imatges)	· Raonament (buscar i donar raons, raonar analògicament) · Traducció (traduir de la plàstica al llenguatge oral)
Sessió 4	Elaborar un esquema/mapa conceptual/diagrama com a síntesi	Assimilació de cossos de coneixement organitzats	Paper i bolígraf (Possibilitat d'usar plataformes digitals)	Grups reduïts homogenis (3-4 alumnes)	· Lingüística (diàleg) · Espacial (mapes mentals o altres organitzadors visuals) · Lògic-matemàtica (classificacions)	· Raonament (establir relacions entre les parts i el tot) · Conceptualització (agrupar i classificar, seriar) · Traducció (traduir a diferents llenguatges, sintetitzar)

	Emplenar una taula comparativa a través de jocs de preguntes de tipus divers	Assimilació de cossos de coneixement organitzats	Taules	Grups reduïts heterogenis (5-6 alumnes)	<ul style="list-style-type: none"> · Lingüística (diàleg) · Espacial (taules comparatives) · Cinètico-corporal (joc de cooperació) 	<ul style="list-style-type: none"> · Recerca (seleccionar possibilitats, endevinar) · Raonament (fer inferències) · Conceptualització (formular conceptes precisos) · Traducció (sintetitzar)
Sessió 5	Visualitzar i analitzar fragments d'una pel·lícula i la seva corresponent transcripció	Estudi de casos	<ul style="list-style-type: none"> · Vídeos · Fragments de textos literaris 	Gran grup	<ul style="list-style-type: none"> · Lingüística (narracions) · Espacial (pel·lícula i diapositives) 	<ul style="list-style-type: none"> · Recerca (observar, formular hipòtesis) · Raonament (buscar i donar raons) · Conceptualització (establir semblances i diferències, comparar i contrastar) · Traducció (interpretar, descriure)
	Protagonitzar papers oposats en un role-playing grupal	<ul style="list-style-type: none"> · Simulació · Canvi conceptual 	Fitxes	Grups reduïts homogenis (6 alumnes)	<ul style="list-style-type: none"> · Espacial (joc d'imaginar) · Lògic-matemàtica (joc estratègic) · Cinètico-corporal (teatre) 	<ul style="list-style-type: none"> · Recerca (imaginar, buscar alternatives, anticipar conseqüències) · Raonament (raonar condicionament, usar i buscar criteris) · Conceptualització (posar exemples i contraexemples) · Traducció (improvisar, narrar)
Sessió 6	Jugar a un trivial com a síntesi de coneixements	Per projectes	Material de jocs de taula (tauler, cartes, dau, fitxes)	Grups reduïts heterogenis (4 persones)	<ul style="list-style-type: none"> · Lingüística (diàleg) · Espacial (material visual) · Cinètico-corporal (joc de competició) 	<ul style="list-style-type: none"> · Recerca (endevinar, seleccionar possibilitats) · Raonament (fer inferències, buscar i donar raons) · Conceptualització (definir, formular conceptes precisos) · Traducció (resumir)

(*) Les intel·ligències interpersonal i intrapersonal es treballen a totes les activitats, ja que sempre es combina el treball individual amb el treball grupal.

Taula 2. Resum de les diferents activitats de la UD en relació als aspectes concrets de la metodologia docent proposada

ANNEX 4. PROGRAMACIÓ GENERAL DE LA UD D'EXEMPLE

Grup classe: 2n Batxillerat	Durada: 6 sessions	Període: 2n trimestre	Curs: 2015-2016
Àrea/ Matèria: Història de la filosofia	Títol de la Unitat Didàctica: Les teories contractualistes: de Hobbes a Locke		Professora: Gemma Martinez

TAULA-RESUM DE LA PROGRAMACIÓ

OBJECTIUS	COMPETÈNCIES	CONTINGUTS	CRITERIS D'AVALUACIÓ								
<p>O1. Conèixer el context històric de l'Anglaterra empirista i la influència d'aquest sobre els autors en qüestió</p> <p>O2. Valorar les teories contractualistes de Hobbes i Locke com a precedents de la política actual</p> <p>O3. Identificar i comprendre els estadis propis de les teories contractualistes: estat de naturalesa, pacte i creació de l'Estat</p> <p>O4. Percebre i valorar la importància de la política en relació al funcionament de la societat</p> <p>O5. Comprendre el pensament polític de Thomas Hobbes</p> <p>O6. Comprendre les idees principals del pensament polític de John Locke</p>	<p>Generals:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">Comunicativa</td> <td>· Mobilització de les capacitats expressives en diversos contextos · Compartir coneixement mitjançant el diàleg</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Digital</td> <td>· Ús de les noves tecnologies per a cercar i elaborar informació</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Personal i interpersonal</td> <td>· Assolir autoconeixement i coneixement dels altres · Cultivar intel·ligència emocional · Facilitar la possibilitat d'adaptació en diversos entorns d'aprenentatge</td> </tr> </table>	Comunicativa	· Mobilització de les capacitats expressives en diversos contextos · Compartir coneixement mitjançant el diàleg	Digital	· Ús de les noves tecnologies per a cercar i elaborar informació	Personal i interpersonal	· Assolir autoconeixement i coneixement dels altres · Cultivar intel·ligència emocional · Facilitar la possibilitat d'adaptació en diversos entorns d'aprenentatge	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Conceptuals</td> </tr> <tr> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repàs d'autors anteriors en relació a idees polítiques 2. Introducció al context històric de l'Anglaterra empirista 3. Estudi de la filosofia política de Hobbes: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. L'estat de naturalesa: la guerra de tots contra tots 3.2. El pacte: cessió de llibertats 3.3. L'Estat: absolutisme 3.4. El Leviatan 4. Estudi de la teoria contractualista de Locke: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 L'estat de naturalesa: drets naturals 4.2. El pacte: protecció de drets 4.3. L'Estat: la veu del poble 5. Contraposició d'ambdues teories 6. Comparació general d'autors en idees polítiques: Plató, Aristòtil, Hobbes, Locke. </td> </tr> </table>	Conceptuals	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repàs d'autors anteriors en relació a idees polítiques 2. Introducció al context històric de l'Anglaterra empirista 3. Estudi de la filosofia política de Hobbes: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. L'estat de naturalesa: la guerra de tots contra tots 3.2. El pacte: cessió de llibertats 3.3. L'Estat: absolutisme 3.4. El Leviatan 4. Estudi de la teoria contractualista de Locke: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 L'estat de naturalesa: drets naturals 4.2. El pacte: protecció de drets 4.3. L'Estat: la veu del poble 5. Contraposició d'ambdues teories 6. Comparació general d'autors en idees polítiques: Plató, Aristòtil, Hobbes, Locke. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber emmarcar les idees dels autors en el context històric de l'època (O1) 2. Conèixer els trets característics de les teories contractualistes (O2, O3, O5, O6) 3. Reconèixer les idees de Hobbes i de Locke en els seus corresponents textos (O5, O6, O8) 4. Argumentar amb llenguatge filosòfic tant les pròpies idees com les referents als autors (O8, O9) 5. Saber classificar i comparar les idees dels autors en taules i esquemes (O7)
Comunicativa	· Mobilització de les capacitats expressives en diversos contextos · Compartir coneixement mitjançant el diàleg										
Digital	· Ús de les noves tecnologies per a cercar i elaborar informació										
Personal i interpersonal	· Assolir autoconeixement i coneixement dels altres · Cultivar intel·ligència emocional · Facilitar la possibilitat d'adaptació en diversos entorns d'aprenentatge										
Conceptuals											
<ol style="list-style-type: none"> 1. Repàs d'autors anteriors en relació a idees polítiques 2. Introducció al context històric de l'Anglaterra empirista 3. Estudi de la filosofia política de Hobbes: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. L'estat de naturalesa: la guerra de tots contra tots 3.2. El pacte: cessió de llibertats 3.3. L'Estat: absolutisme 3.4. El Leviatan 4. Estudi de la teoria contractualista de Locke: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 L'estat de naturalesa: drets naturals 4.2. El pacte: protecció de drets 4.3. L'Estat: la veu del poble 5. Contraposició d'ambdues teories 6. Comparació general d'autors en idees polítiques: Plató, Aristòtil, Hobbes, Locke. 											

<p>O7. Saber construir esquemes comparatius de les idees d'ambdós autors</p> <p>O8. Comprendre un text i ser capaç de destacar les idees principals i identificar el tema que planteja, la seva estructura i les conclusions.</p> <p>O9. Expressar les pròpies idees de manera argumentada tant en llenguatge escrit com oral</p> <p>O10. Saber participar en debats, respectant posicionaments aliens i desenvolupant una actitud democràtica</p> <p>O11. Adquirir una actitud reflexiva i crítica</p> <p>O12. Organitzar en tot coherent les informacions que rep dels estudis i la pròpia experiència.</p>	<p><u>Específiques:</u></p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="651 276 801 443">Anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics</td> <td data-bbox="801 276 1158 443"> <ul style="list-style-type: none"> · Reconeixement de qüestions filosòfiques · Conceptualització del problema i extracció d'idees principals </td> </tr> <tr> <td data-bbox="651 443 801 683">Reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa:</td> <td data-bbox="801 443 1158 683"> <ul style="list-style-type: none"> · Identificar problemes filosòfics i saber-los abordar de manera filosòfica. · Entendre com opera la filosofia i utilitzar conceptes i arguments </td> </tr> <tr> <td data-bbox="651 683 801 954">Social i cívica</td> <td data-bbox="801 683 1158 954"> <ul style="list-style-type: none"> · Saber viure en una societat plural i respectar la diversitat. · Tenir capacitat crítica i de comprensió d'altres maneres de pensar · Exercir els valors de convivència i ciutadania </td> </tr> </table>	Anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics	<ul style="list-style-type: none"> · Reconeixement de qüestions filosòfiques · Conceptualització del problema i extracció d'idees principals 	Reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa:	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar problemes filosòfics i saber-los abordar de manera filosòfica. · Entendre com opera la filosofia i utilitzar conceptes i arguments 	Social i cívica	<ul style="list-style-type: none"> · Saber viure en una societat plural i respectar la diversitat. · Tenir capacitat crítica i de comprensió d'altres maneres de pensar · Exercir els valors de convivència i ciutadania 	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1182 188 1673 225">Procedimentals</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1182 225 1673 533"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expressió argumentada i raonada de les pròpies idees tant de manera oral com per escrit 2. Elaboració d'esquemes, taules comparatives i resums 3. Anàlisi i reflexió de textos filosòfics 4. Interpretació d'idees filosòfiques en material no filosòfic </td> </tr> <tr> <td data-bbox="1182 616 1673 652">Actitudinals</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1182 652 1673 855"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar actituds de respecte i empatia vers plantejaments aliens 2. Tenir una participació activa i democràtica en els debats 3. Desenvolupar un posicionament personal i una consciència crítica </td> </tr> </table>	Procedimentals	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressió argumentada i raonada de les pròpies idees tant de manera oral com per escrit 2. Elaboració d'esquemes, taules comparatives i resums 3. Anàlisi i reflexió de textos filosòfics 4. Interpretació d'idees filosòfiques en material no filosòfic 	Actitudinals	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar actituds de respecte i empatia vers plantejaments aliens 2. Tenir una participació activa i democràtica en els debats 3. Desenvolupar un posicionament personal i una consciència crítica 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Integrar i relacionar els nous coneixements amb l'actualitat i fer-ne una aplicació pràctica (O4, O12) 7. Participar activament en els debats i les activitats de l'aula i mostrar una actitud respectuosa davant els companys i els seus posicionaments (O10) 8. Interpretar i valorar la informació de manera crítica i reflexiva, forjant una opinió personal (O9, O12)
Anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics	<ul style="list-style-type: none"> · Reconeixement de qüestions filosòfiques · Conceptualització del problema i extracció d'idees principals 												
Reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa:	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar problemes filosòfics i saber-los abordar de manera filosòfica. · Entendre com opera la filosofia i utilitzar conceptes i arguments 												
Social i cívica	<ul style="list-style-type: none"> · Saber viure en una societat plural i respectar la diversitat. · Tenir capacitat crítica i de comprensió d'altres maneres de pensar · Exercir els valors de convivència i ciutadania 												
Procedimentals													
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressió argumentada i raonada de les pròpies idees tant de manera oral com per escrit 2. Elaboració d'esquemes, taules comparatives i resums 3. Anàlisi i reflexió de textos filosòfics 4. Interpretació d'idees filosòfiques en material no filosòfic 													
Actitudinals													
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar actituds de respecte i empatia vers plantejaments aliens 2. Tenir una participació activa i democràtica en els debats 3. Desenvolupar un posicionament personal i una consciència crítica 													

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	TEMP S	RECURSOS	METODOLOGIES	ORGANITZACI Ó SOCIAL DE L'AULA	ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ
<p>Sessió 1. Per començar...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducció a la UD: qüestions formals i estructurals - Anàlisi de coneixements previs: Plató i Aristòtil - Introducció al context històric: l'Anglaterra empirista 	<p>10 min</p> <p>25 min</p> <p>25 min</p>	<p>Guia del professorat</p> <p>Quadern de l'alumnat</p> <p>Power point</p> <p>Projector</p> <p>Pissarra</p> <p>Ordinadors /Tauletes</p>	<p><i>Assimilació de coneixements i desenvolupament cognitiu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ M. Inductius ↳ Inductiu bàsic ↳ Investigació didàctica 	<ul style="list-style-type: none"> · Espai: Aula ordinària / Aula d'informàtica · Agrupacions: <ul style="list-style-type: none"> - Gran grup - Parelles 	<ul style="list-style-type: none"> · Suport visual per mitjà de presentació del power point · Treball conjunt i en petits grups que permet la cooperació 	<p><i>Quadern de l'alumne</i> · Fitxa 1: repàs d'autors i conceptes</p> <p><i>Dossier d'activitats</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Activitat 1: resum/esquema context històric <p><i>Diari de classe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · 1ª sessió: coneixements previs
<p>Sessió 2. Endinsem-nos: la teoria política de Hobbes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantejament d'una situació hipotètica: l'estat de naturalesa - Explicació de Hobbes (la concepció de l'home, l'estat de naturalesa, el pacte i la creació de l'Estat) - Role-playing sobre l'estat de naturalesa 	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>30 min</p>	<p>Guia del professorat</p> <p>Quadern de l'alumnat</p> <p>Power point</p> <p>Projector</p> <p>Pissarra</p>	<p><i>Per a l'acció pràctica en diferents contextos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Estudi de casos <p><i>Assimilació de coneixements i desenvolupament cognitiu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ M. Instructius ↳ Transmissió significativa <p><i>Entrenament i desenvolupament d'activitats operatives</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Simulació 	<ul style="list-style-type: none"> · Espai: Aula ordinària / Sala d'actes (o similar) · Agrupacions: <ul style="list-style-type: none"> - Gran grup - Grups reduïts - Individual 	<ul style="list-style-type: none"> · Treball conjunt i en petits grups que permet la cooperació · Protagonització d'un rol; ajuda a l'assimilació de les idees per mitjà de la pràctica 	<p><i>Quadern de l'alumne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Fitxa 2: entrem en situació · Fitxa 3: representem-ho <p><i>Dossier d'activitats</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Activitat 2: apunts Hobbes <p><i>Diari de classe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · 2ª sessió: sensacions sobre les activitats i dificultats

<p>Sessió 3. Aprofundint a través dels textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi del 1r text. Concepció de l'home - Anàlisi del 2n text. Estat de naturalesa - Anàlisi del frontispici 	<p>20 min 25 min 15 min</p>	<p>Guia del professorat Quadern de l'alumnat Power point Projector Pissarra</p>	<p><i>Assimilació de coneixements i desenvolupament cognitiu</i> ↳ M. Instructius ↳ Seminaris de lectura i debat ↳ M. Flexibilitat cognitiva i canvi conceptual ↳ Diàleg reflexiu</p> <p><i>Entrenament i desenvolupament d'activitats operatives</i> ↳ Demostració i exercitació</p>	<p>· Espai: aula ordinària</p> <p>· Agrupacions: - Gran grup - Parelles - Individual</p>	<p>Treball en parelles, permet l'ajuda mútua i facilita la supervisió del professor, que actua com a guia</p> <p>* Si fos necessari, es faria una adaptació de les preguntes en relació als textos per als alumnes amb més dificultats</p>	<p><i>Quadern de l'alumne</i> · Fitxa 4: club de lectura · Fitxa 5: el Leviatan en imatges (+ act. voluntària: llibre de Job)</p> <p><i>Dossier d'activitats</i> · Activitat 3: comentari del text 3</p> <p><i>Diari de classe</i> · 3ª sessió: valoració dels procediments (comentari de text)</p>
<p>Sessió 4. Canviem de perspectiva: Locke</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicació de la teoria de Locke (estat de naturalesa, pacte i creació de l'Estat) - Síntesi de la teoria de Locke - Taula comparativa d'autors: Plató, Aristòtil, Hobbes i Locke 	<p>20 min 15 min 25 min</p>	<p>Guia del professorat Quadern de l'alumnat Power point Projector Pissarra</p>	<p><i>Assimilació de coneixements i desenvolupament cognitiu</i> ↳ M. Instructius ↳ Transmissió significativa ↳ Assimilació de cossos de coneixement organitzats</p>	<p>· Espai: aula ordinària</p> <p>· Agrupacions: - Grups reduïts (homogenis) - Grups reduïts (heterogenis)</p>	<p>Suport visual per mitjà de presentació del power point i taules i esquemes clarificadors</p> <p>Agrupacions en funció del nivell per tal de poder atendre les dificultats</p>	<p><i>Quadern de l'alumne</i> · Fitxa 6: fragments treballats · Fitxa 7: esbós esquema/mapa conceptual Locke · Fitxa 8: síntesi d'autors</p> <p><i>Dossier d'activitats</i> · Activitat 4: apunts Locke i esquema/mapa conceptual definitiu</p> <p><i>Diari de classe</i> · 4ª sessió: dificultats i valoració dels nous coneixements en relació als previs</p>

ANNEX 5. GUIA DEL PROFESSOR. PROGRAMACIÓ DE LES ACTIVITATS DE CLASSE

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ A LA UNITAT DIDÀCTICA: DESCRIPCIÓ I PROPÒSIT	
	48
2. CRITERIS D'AVUACIÓ.....	50
3. DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS	6
SESSIÓ 1. PER COMENÇAR.....	6
SESSIÓ 2. ENDINSEM-NOS: LA TEORIA POLÍTICA DE HOBBS	7
SESSIÓ 3. APROFUNDINT A TRAVÉS DELS TEXTOS	8
SESSIÓ 4. CANVIEM DE PERSPECTIVA: LOCKE	56
SESSIÓ 5. COMPAREM'HO: DUEL HOBBS VS LOCKE	57
SESSIÓ 6. REPASSEM JUGANT	59

1. INTRODUCCIÓ A LA UNITAT DIDÀCTICA: DESCRIPCIÓ I PROPÒSIT

CONSIDERACIONS PRÈVIES

Tots els materials d'aquesta Unitat Didàctica estan pensats no només per a ser lliurats en paper, sinó que també hi hauria la versió digital en una pàgina de Google Sites¹⁰, per tal de facilitar el debat i poder crear qüestionaris. A més, això també facilitaria les tasques i afavoriria l'ús de les TIC per part de l'alumnat. D'altra banda, degut a motius d'espai, el material del professorat preparat per a les classes també es pot trobar en un document en format digital.

La Unitat Didàctica que aquí es presenta està estructurada en vuit sessions d'una hora i correspon a l'assignatura d'Història de la Filosofia de segon de batxillerat; concretament, s'emmarca dins l'època de la filosofia moderna. Donat que prèviament, dins d'aquest mateix període històric, s'haurà tractat Descartes, és imprescindible mostrar als alumnes el canvi en el context en què se situaran les reflexions dels autors que treballarem, que són Hobbes i Locke.

No obstant això, abans d'entrar en matèria és molt important fer un petit repàs d'idees polítiques en autors anteriors, ja que no és un dels temes centrals d'aquesta assignatura però, autors com Plató i Aristòtil, els quals també s'hauran treballat prèviament, sí que reflexionen sobre aquestes qüestions. Per tant, la primera sessió estarà dedicada a aquestes dues qüestions, és a dir, a un repàs dels coneixements previs sobre altres autors i a una breu introducció al nou marc de referència de les noves reflexions.

A partir d'aquí, les següents sessions serviran per a treballar els aspectes més concrets de les teories dels dos autors, que se situen dins els contractualisme, de tal manera que l'estructura d'aquestes és molt similar. Cal fer notar, doncs, que els dos autors dibuixen tres estadis en la creació de la política: l'estat de naturalesa, el pacte com a moment de transició i la creació de l'Estat. Aquests seran els tres apartats que serviran de fil conductor a l'hora de desenvolupar les explicacions de les teories i conceptes.

Com que s'ha decidit donar més pes a la figura de Hobbes, ja que la de Locke es treballarà més detingudament en les qüestions epistemològiques, hi haurà més sessions dedicades a l'estudi, anàlisi i aplicació de les diferents idees del primer. La segona i la tercera sessió estaran dedicades exclusivament al pensament d'aquest autor, que, a més, es tractarà de diverses maneres per tal d'aconseguir una major i millor comprensió. A la tercera sessió, es farà una breu explicació dels conceptes principals i es durà a terme un *role playing* relacionat amb aquestes idees, de tal manera que els alumnes puguin posar-se en la situació sobre la que Hobbes reflexiona en primera persona. En canvi, a la quarta sessió s'aprofundirà en les idees de l'autor a través del comentari de textos, de tal manera que els alumnes tindran un contacte directe amb el llenguatge que s'utilitza.

¹⁰ Podeu consultar el format digital tant del quadern de l'alumne com del material del professor en el següent enllaç: <https://sites.google.com/site/udcontractualismehobbeslocke/>

La quarta sessió serà l'única en què es treballarà el pensament de Locke, i es farà de manera molt breu, ja que el que més ens interessa en aquesta Unitat Didàctica és centrar-nos en el pensament de Hobbes i, a partir d'aquest, traçar línies amb el pensament de Locke, sense fer-ne un anàlisi exhaustiu. Per aquest motiu, en aquesta mateixa sessió ja s'elaborarà un quadre comparatiu que reculli les idees dels quatre autors sobre els que s'hauran parlat: Plató, Aristòtil, Hobbes i Locke.

A la cinquena sessió es recuperaran les idees de Hobbes i de Locke traçant-ne una comparació a partir d'unes escenes concretes de la pel·lícula *El senyor de les mosques*. A més a més, aquesta sessió es tancarà amb un role-playing que servirà no només per a que els alumnes puguin argumentar a favors de les dues posicions oposades, sinó també a mode de reflexió sobre les idees que abans de treballar els autors tenien.

Hi hauria una opció alternativa consistent en projectar la pel·lícula al llarg de la sessió cinquena i sisena i d'elaborar un dossier a partir d'aquesta per tal d'aprofundir en els diferents aspectes que es mostren a la pel·lícula en relació a les teories dels autors. També es podria considerar l'opció de proposar el visionat de la pel·lícula fora de l'aula i la realització voluntària d'aquest dossier, que és el l'alternativa que nosaltres incorporem en aquesta programació.

Per últim, a mode de conclusió de la Unitat Didàctica i per a fer un recull de tot el que s'ha treballat, la setena sessió consistirà en jugar a un Trivial elaborat, especialment, per a treballar les idees de Hobbes i de Locke. Així, els alumnes podran repassar tot el que s'ha fet de manera dinàmica i divertida, amb preguntes de diferents tipus i treballant en equip.

A part d'això, com que gran part de les sessions són activitats en grup o molt dinàmiques es valorarà especialment l'actitud dels alumnes, que haurà de ser participativa i activa, alhora que hauran de mostrar-se respectuosos i comprensius amb la resta de companys. Dins de la mateixa línia se situa l'avaluació, ja que aquesta no consistirà en la realització de cap examen, sinó que el pes recaurà, sobretot, en la realització de les fitxes del quadern de l'alumnat que es corresponen a cada sessió, a banda de petites tasques de deures a casa i l'elaboració d'un dossier final amb els apunts més teòrics. A continuació s'expliquen les activitats i els criteris d'avaluació d'aquesta Unitat Didàctica.

2. CRITERIS D'AVALUACIÓ

Abans de considerar les eines que s'utilitzaran per a avaluar aquesta unitat didàctica és important fer notar que el plantejament que se segueix és el d'avaluació formativa. Així doncs, malgrat que les rúbriques segueixen notes numèriques, es valorarà el cas particular de cada alumne.

A més a més, el fet de donar major pes al quadern de l'alumne, en el qual es recullen totes aquelles activitats realitzades a classe, la majoria d'elles de forma grupal, ja és un indicador d'aquest caràcter avaluador del procés i no únicament del resultat final. Un altre fet que mostra aquesta orientació és l'absència d'un examen al final de la unitat didàctica.

D'altra banda, el quadern d'apunts i el diari de classe mostren l'aprenentatge individual de cada alumne. Pel que fa al primer, mostra els diferents procediments, activitats i coneixements que l'alumne ha de posar en pràctica, mentre que en el cas del segon el que es demana és una reflexió de l'alumne del seu propi procés per tal d'atendre les dificultats que hagin sorgit en cada cas.

Finalment, les activitats de classe també són avaluades a partir de l'actitud que el professor pot observar de cadascun dels alumnes, ja que en l'aprenentatge per competències és un factor a tenir en compte.

Pel que fa al desglossament dels diferents paràmetres d'avaluació, els percentatges que se segueixen són els següents:

- 1. Quadern de l'alumne.** Per a cada sessió hi haurà almenys una activitat que els alumnes hauran realitzat, de tal manera que al finalitzar la sessió hauran de lliurar les fitxes corresponents al professor. En cas que hi hagi tasques per a entregar a la sessió següent, el professor ho comprovarà tot en aquesta última. El percentatge que ocupa sobre el total de la nota correspon a un 50%. El professor anirà prenent nota de les diferents entregues en funció de la següent rúbrica, que també serà entregada als alumnes per tal que en tinguin coneixement:

	No presentat	Nivell insuficient	Nivell aprovat	Nivell notable	Nivell excel·lent
CONTINGUT	No s'ha lliurat el material	S'ha entregat. Els exercicis estan incomplets o amb un nivell per sota del mínim requerit	Els exercicis estan complerts però de manera superficial	Es nota un bon desenvolupament dels exercicis. S'hi inclou alguna reflexió, no només resultats.	Els exercicis són molt complerts, ben estructurats i incorporant reflexions personals.
	0 punts	1 punt	2 punts	3 punts	4 punts
PRESENTACIÓ	La presentació és inacceptable	La presentació és molt pobre i bruta.	La presentació és acceptable. Permet la lectura però de manera difícil.	La presentació és estètica, neta i ordenada.	La presentació és impecable; clara, estructurada i molt treballada.
	0 punts	0,25 punts	0,50	0,75 punts	1 punt

2. Dossier d'apunts i activitats. A banda de les activitats de l'aula, els alumnes hauran d'elaborar un petit dossier on recullin els apunts presos a classe sobre aspectes més teòrics. Aquí també s'inclouen les petites tasques que s'hauran hagut de realitzar a casa. També es comptabilitzen les activitats voluntàries. Representa un 30% de la nota i la rúbrica que se seguirà és a següent:

	No presentat	Nivell insuficient	Nivell aprovat	Nivell notable	Nivell excel·lent
CONTINGUT	No s'ha lliurat el material	S'ha entregat. Falten continguts, són incomplets.	Estan complerts però són estans molt poc elaborats, tan sols inclouen el mínim demanat	S'ha treballat. S'han ampliat els apunts de classe a partir d'altres fonts.	Inclou els apunts de classe, ampliacions i, a més, també les tasques voluntàries
	0 punts	0,5 punt	1 punt	1,5 punts	2 punts
PRESENTACIÓ	La presentació és inacceptable	La presentació és molt pobre i bruta.	La presentació és acceptable. Permet la lectura però de manera difícil.	La presentació és estètica, neta i ordenada.	La presentació és impecable; clara, estructurada i molt treballada.
	0 punts	0,25 punts	0,50 punts	0,75 punts	1 punt

3. Diari de classe. Els alumnes hauran d'elaborar un breu diari de classe on recullin les seves reflexions sobre el treball que han dut a terme a l'aula. Ho hauran d'enviar el mateix dia en què s'ha dut a terme la classe. Representa un 10% de la nota. Les reflexions que hauran de dur a terme en cada sessió són les següents:

- Què he après?
- M'han estat útils les activitats? Quines? Per quins motius?
- Quins són els aspectes a destacar de la sessió?
- On he tingut dificultats?
- M'he sentit còmode o avorrit? Per què?
- He canviat la meva opinió? Com?

4. Actitud. Inclou la participació a classe i també l'actitud en els diferents activitats a l'aula. Representa un 10% de la nota final.

Per tant, l'avaluació total de la Unitat Didàctica serà la següent:

ACTIVITAT	QUALIFICACIÓ
Quadern de l'alumne	5 punts
Dossier d'apunts i activitats	3 punts
Diari de classe	1 punt
Actitud	1 punt
TOTAL	10 punts

3. DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS

SESSIÓ 1. PER COMENÇAR...

Com que s'inaugura una unitat didàctica nova, el primer que es faria seria una breu presentació sobre els aspectes formals i estructurals d'aquesta, és a dir, s'explicarien els diferents temes que es tractaran i com es dividiran en les diferents sessions i també en què consistirà l'avaluació d'aquesta unitat.

Seguidament, donat que l'autor que treballarem s'emmarca dins la teoria política, abans d'entrar a considerar les idees principals d'aquest és important per un examen dels coneixements previs que els alumnes tenen sobre aquest àmbit. Els alumnes hauran de tenir algunes nocions no només de conceptes relacionats amb la política en general que probablement hauran treballat a primer de batxillerat i a l'educació secundària, sinó que també hauran treballat teories d'altres autors.

Per tant, es plantejaria la pregunta sobre quins autors s'han treballat que tractin temes polítics i en què consisteix la teoria de cadascun. Aquesta pregunta tan general serviria no només per a veure l'assimilació dels continguts d'altres unitats del curs, sinó també per a començar a traçar vincles entre aquests i presentar una visió de conjunt coherent.

El que interessa treballar són les idees de Plató i d'Aristòtil, ja que seran els autors més treballats en l'aspecte polític. Per tal de facilitar aquesta tasca i evitar l'exposició magistral per part del professor, s'entregarà als alumnes la fitxa 1¹¹, que s'anirà omplint de manera conjunta, mentre s'emplenen els buits que el professor haurà deixat en el power point explicatiu.¹² En aquest punt el professor haurà de posar èmfasi en les qüestions centrals, clarificant possibles dubtes o confusions.

El fet de recuperar continguts treballats anteriorment permet que el alumnes vagin configurant una visió de conjunt dels diferents autors i teories, establint relacions i integrant les noves informacions dins els esquemes que han anat formant.

Seguidament, seran els alumnes els qui hauran de cercar a internet informació sobre el context històric de l'època de l'autor, fent una pluja d'idees amb els fets més rellevants, de manera que es compararien les diverses opcions per tal de veure si hi ha coincidències i de donar una visió definitiva. Això permetrà que els alumnes desenvolupin la competència digital i de tractament de la informació i que treballin de manera autònoma, a banda d'evitar que el professor hagi de fer una exposició magistral d'aquesta informació, la qual acostuma a ser avorrida i desvia l'interès dels alumnes.

Temporització de la sessió

Presentació de la UD (aspectes formals i estructura)	10 min
Anàlisi dels coneixements previs (Fitxa 1)	25 min
Introducció al context de l'autor (cerca a internet)	25 min

¹¹ Veure quadern de l'alumne

¹² Per a veure el resultat, consultar el document corresponent al material del professor en format online

SESSIÓ 2. ENDINSEM-NOS: LA TEORIA POLÍTICA DE HOBBS

En aquesta sessió ja entrarem a explicar la teoria política de Thomas Hobbes, a la qual dedicarem dues sessions. La primera tindrà l'objectiu de que els alumnes coneguin aquesta teoria, les idees i el vocabulari principal, mentre que la segona estarà més orientada a l'anàlisi i desenvolupament més profund d'aquesta a través de les lectures del mateix autor.

Primer es presentarà l'índex temàtic, per tal de tenir una estructuració dels continguts, que servirà no només al professor per a orientar les seves explicacions, sinó que també serà una guia per a l'alumne, tant a l'hora de percebre un marc general de l'autor com a l'hora de realitzar el dossier que s'haurà d'entregar.

Per a entrar en el temari, primer es plantejarà una situació hipotètica per tal de veure quines són les opinions i visions que tenen els alumnes respecte a les qüestions que es treballaran posteriorment i veure si, després d'estudiar-les, canvien o no les seves visions o quins arguments donen per a defensar-les.

La situació serà la següent:

Imagineu que esteu en una illa deserta, sols, sense la companyia de ningú conegut. Heu d'intentar sobreviure amb el que aneu trobant per aquesta illa, on hi habita més gent. Els recursos no són precisament abundants, però no hi ha ningú que controli res del que succeeix a l'illa. Si trobéssiu algú que volgués aconseguir el mateix que vosaltres, què faríeu?

Els alumnes tindran una fitxa amb aquesta situació plantejada i amb algunes de les preguntes relacionades amb aquesta. El que el professor faria seria que, per tal de guiar el debat, preguntaria quins lluitarien amb l'altre o quins intentarien arribar a un pacte o acord. Aleshores la classe es dividiria en funció dels partidaris de cada bàndol i haurien de donar arguments que justificuessin les diferents postures.

Un cop finalitzat el debat, el professor presentarà algunes de les idees de la teoria de Hobbes que estan implícites en aquesta situació, per tal que els alumnes relacionin el què s'acaba de discutir amb les idees del propi autor. El professor farà servir el power point¹³ per a explicar la teoria de l'autor de manera sintètica, ja que els alumnes també disposaran d'uns apunts més extensos per a aprofundir en les qüestions treballades.

Seguidament, per tal d'evitar que l'exposició magistral sigui llarga i feixuga, s'anirà recuperant el debat sobre la situació anterior per tal que els alumnes vagin aplicant i relacionant els diferents conceptes d'aquesta teoria. A més a més, plantejant aquest diàleg i intercanvi entre alumnes i entre professor i alumnes també ajuda a poder resoldre dubtes i clarificar les nocions a mesura que es van treballant.

Finalment, els alumnes hauran de protagonitzar un role-playing per a tancar amb l'exposició de les idees de l'autor. De la mateixa manera que abans, es plantejarà una situació concreta, però seran els alumnes els qui, seguint les idees de l'autor, hauran de

¹³ Veure material corresponent a la sessió 2 al dossier digital del professor (§2.1)

desenvolupar-la. La classe, doncs, es convertirà en una societat, que haurà de buscar acords i pactes per tal de poder organitzar-se i aconseguir la felicitat i el bé comú de tots els seus membres. En cas que sigui molt nombrosa, es dividiria en dos grups, amb els mateixos objectius i pautes cadascun, però independents entre ells. El professor tindrà les fitxes amb els diferents personatges, i anirà apuntant quins alumnes tenen cada paper, donant pautes i guies a cada alumne i problematitzant algunes situacions per tal d'augmentar-ne el dinamisme.

Aquesta activitat ajudarà que els alumnes puguin viure de primera mà les situacions que posteriorment seran descrites, de manera que ja no ho concebran com quelcom allunyats d'ells i de les seves vides, sinó que pensaran sobre aquesta situació que han hagut d'interpretar, els seus pensaments i els seus sentiments.

Temporització de la sessió

Plantejament d'una situació hipotètica	15 min
Explicació de la teoria de Hobbes	15 min
Role-playing	30 min

SESSIÓ 3. APROFUNDINT A TRAVÉS DELS TEXTOS

En aquesta sessió es vol aprofundir en els conceptes i les idees exposades a la sessió anterior per tal que els alumnes les interioritzin i assimilin millor, alhora que també és important que els alumnes aprenguin a analitzar i interpretar textos filosòfics. Per tant, aquesta sessió es plantejarà com un club de lectura en què els alumnes tindran l'oportunitat de tenir contacte directe amb l'obra de l'autor.

S'han triat tres textos i els alumnes hauran de respondre a tres qüestions breus sobre cadascun. L'última de les qüestions és sempre d'opinió personal, relacionada amb el contingut del text que s'està treballant. Així doncs, els alumnes tan sols hauran de respondre les dues primeres qüestions, que fan referència explícita al text, i la tercera l'hauran de respondre a casa, de manera individual.

L'anàlisi del primer text es farà de manera conjunta, és a dir, el professor anirà mostrant als alumnes els passos a seguir, sempre mantenint una interacció constant. Primer es farà una lectura general del text per tal de veure quin és el tema que es tracta; en aquest cas, la concepció de l'home. Després es farà una lectura més detingudament, subratllant i posant èmfasi en les idees centrals del text; això permetrà que els alumnes vegin l'estructura argumentativa que se segueix a partir de marques de colors que indiquin cadascuna de les respostes. Finalment, es passarà a mostrar com respondre a les preguntes que es plantegen. Per tal de fer-ho, primer s'ha de seleccionar la informació rellevant per a la pregunta en qüestió i, aleshores, relacionar-la amb el que ja se sap sobre l'autor.¹⁴

¹⁴ A la sessió 3 del dossier digital es poden apreciar els subratllats dels textos i les relacions entre la informació del text i les preguntes; també hi ha una guia esquemàtica sobre el que s'ha d'incloure a la resposta de cada pregunta.

Els altres dos textos els hauran de treballar els alumnes, de manera que apliquin el procediment que s'ha mostrat anteriorment. El primer l'hauran de treballar per parelles, ja que d'aquesta manera poden ajudar-se mútuament en la comprensió del text i, alhora, es permet que entaulin diversos debats i discussions sobre les idees de l'autor. No interessa fer grups més grans perquè aleshores arribar a un acord seria massa complicat i, a més, podria donar lloc a distraccions i a un treball menys eficaç.

El professor tindrà la tasca d'anar fent de guia i orientant les reflexions dels alumnes, però deixant que siguin ells mateixos els qui intentin trobar les respostes. També podrà anar resolent els dubtes, plantejant aquells que siguin interessants per a tothom de manera conjunta. El professor també tindrà indicacions sobre el que interessa extreure de cada text. Quan ja hagin acabat o s'hagi esgotat el temps, aleshores es posaran en comú els resultats; els alumnes hauran d'indicar on es troba la informació per a cada pregunta i veure si coincideixen amb les respostes dels altres grups.

Finalment, els alumnes hauran de llegir l'últim text i dir quin tema tracta. Es mostrarà que se segueix la cronologia que descriu Hobbes: la concepció de l'home, l'estat de naturalesa i el pacte i la conseqüent creació de l'Estat. Aquest últim text l'hauran de comentar per deures, de manera totalment individual, per tal de veure quines dificultats poden trobar sense l'ajuda de cap company ni del professor.

Per acabar, la sessió es tancarà amb un anàlisi del frontispici de l'obra de Leviatan, ja que en aquesta es mostrarà la qüestió de l'Estat i del poder del sobirà, que és la que hauran de treballar a partir del text anterior. Primer se'ls presentarà la imatge i a cada alumne se li assignarà un número de l'1 al 4, que correspondrà a una pregunta que hauran de respondre.¹⁵ Així doncs, els alumnes hauran d'anar responnent en funció del nombre que els hagi tocat davant de tota la classe, per tal d'anar extraient algunes de les idees abans de fer un anàlisi més tècnic. Per descomptat, els alumnes poden intervenir en la resposta de qualsevol pregunta, encara que en tinguin una de diferent assignada.

Un cop finalitzat, el professor explicarà la simbologia de cadascuna de les escenes que s'hi mostren, fent referència a totes les aportacions dels alumnes. Per a realitzar aquesta tasca s'utilitzarà un power point amb les imatges i algunes idees bàsics molt esquematitzades, les quals es complementaran amb l'explicació que el professor faci a partir del diàleg amb els alumnes.

L'objectiu d'aquest anàlisi de la iconografia no és altra que mostrar, gràficament, les idees de Hobbes entorn l'Estat i el poder d'aquest, per tal que els alumnes puguin assimilar i dotar de sentit el que ja sabien a partir de les explicacions i dels textos. A més, els alumnes poden realitzar una activitat voluntària que consisteix en cercar què diu el llibre de Job sobre el Leviatan i quina relació hi ha. Per últim, es donaria pas a resoldre qualsevol tipus de preguntes i dubtes sobre la teoria de Hobbes, ja que aquesta haurà estat la darrera sessió dedicada pròpiament al pensament d'aquest autor.

¹⁵ Veure sessió 3 (§3.2)

Temporització de la sessió

Anàlisi del primer text	20 min
Anàlisi del segon text	25 min
Interpretació frontispici	15 min

SESSIÓ 4. CANVIEM DE PERSPECTIVA: LOCKE

En aquesta sessió s'explicarà la teoria contractualista de Locke, que servirà per a poder comparar-lo amb Hobbes. S'ha triat aquest autor perquè és un dels que s'ha de treballar de cara a la selectivitat, a banda de que proporciona una visió més propera a la realitat actual sobre la teoria política.

L'objectiu central d'aquesta sessió, doncs, és proporcionar als alumnes les idees de Locke respecte aquestes qüestions a grans trets, ja que seran tractades més detingudament quan s'estudii l'autor en qüestió. A més a més, el que aquí ens interessa és poder traçar línies comparatives entre Hobbes i Locke, no tant estudiar tota la seva teoria.

D'altra banda, aquesta sessió és un preàmbul per a les activitats que es duran a terme posteriorment, ja que en aquestes s'aplicaran i es desenvoluparan novament les idees d'ambdós autors.

Així doncs, en primer lloc, el professor presentarà de manera molt general les idees polítiques de Locke, mantenint sempre un diàleg amb els alumnes. En aquesta presentació hi haurà breus fragments de textos de l'obra de Locke, de manera que mentre es va explicant la diapositiva s'aniran llançant preguntes als alumnes en referència a aquests fragments, comentant els aspectes més rellevants. Així doncs, aquest diàleg ajudarà a que els alumnes també puguin participar d'alguna manera. Els alumnes, a més, tindran en el seu quadern aquests fragments, permetent-los que facin els apunts que considerin necessaris.

Un dels objectius d'aquesta sessió és ajudar-los a traçar comparacions amb Hobbes, de manera que necessitaran tenir clar tot el que s'ha treballat anteriorment per tal de poder pensar en semblances i diferències. El professor també anirà llançant algunes preguntes que incentivin a dur a terme aquesta tasca.

Un cop finalitzada aquesta primera part de la sessió, els alumnes s'hauran d'agrupar en grups de tres persones per tal de fer un esquema o mapa conceptual dels tres estadis descrits en la teoria de Locke semblant al que el professor va mostrar per a Hobbes. L'objectiu d'aquest exercici és que relacionin les diferents idees, formant el procés de creació de l'Estat per tal que, en sessions posteriors, puguin veure les semblances i diferències entre ambdós autors.

Com que aquesta sessió serà la darrera en què es realitzin explicacions de les teories, aquesta última part recuperarà el primer punt que es va treballar per tal d'entrar en matèria, de manera que s'ampliarà la comparació d'autors que es va iniciar recuperant les idees de Plató i Aristòtil.

Els alumnes hauran de completar una taula amb diverses idees, però ho faran en formà de joc. Així doncs, els alumnes es dividiran en grups heterogenis de 5 o 6 membres. El professor anirà dient preguntes de tipus divers (resposta curta, vertader o fals, textos sense autor...) de manera que el primer grup que aixequi la mà és qui obtindrà el punt, sempre i quan digui la resposta correcta. Les respostes a les diferents preguntes es correspondran amb les caselles de la taula que hauran d'omplir, de tal manera que hauran de trobar quina és la que s'ha de situar en cadascuna d'aquestes.¹⁶ La classe es dividirà en grups de quatre persones, de manera que hauran de realitzar aquesta tasca de manera conjunta, posant en comú les idees que han entès. Se'ls remarcarà que han d'intentar fer-ho sense consultar apunts, per veure què és el que han assimilat i el que no, aleshores en allò que tinguin dubtes el professor els podrà anar ajudant. Si no ho poden completar, aleshores es posaran en comú els resultats de tots els grups, per veure si de manera conjunta es pot acabar l'exercici. Cal dir que el professor en tot moment donarà pistes i tindrà el rol de guia, posant la mateixa atenció a tots els grups. El professor també tindrà una sèrie d'anotacions que podran ser-li útils a l'hora de resoldre dubtes i clarificar conceptes.

Finalment, un cop completada la taula, es donarà pas a possibles preguntes, qüestions i reflexions de qualsevol tipus relacionades amb tot el contingut treballat.

Temporització de la sessió

Explicació de la teoria de Locke	20 min
Esquema de la teoria de Locke	15 min
Taula comparativa	25 min

SESSIÓ 5. COMPAREM'HO: DUEL HOBBS VS LOCKE

En aquesta sessió, es farà una contraposició de les idees de Hobbes i de Locke a partir de l'anàlisi d'unes escenes concretes de la pel·lícula El senyor de les mosques. Una de les finalitats d'aquesta sessió és aprofundir en la discussió de si l'home és bo o dolent per naturalesa i de la contraposició entre el poder democràtic i l'autoritari, de manera que el que es pretén es entaular una reflexió d'aquestes nocions, aplicant els conceptes i les teories d'ambdós autors. Per tant, serviria, alhora, com a síntesi i com a repàs de les qüestions anteriorment treballades.

Aquesta sessió, de fet, es plantejaria com un estudi de cas, ja que de les escenes de la pel·lícula podem extreure una situació concreta entorn la qual han de girar les reflexions i aplicar-les les teories. Així doncs, primer de tot es projectaran tres escenes molt breus de la pel·lícula i, per a cadascuna, els alumnes tindran, a mode de transcripció, el fragment de la novel·la corresponent a cadascuna per tal de tenir les idees que es volen treballar per escrit i no haver de recórrer reiteradament a les escenes.

¹⁶ Al quadern de l'alumne (fitxa 8) només hi figura la taula que hauran de completar, la fitxa amb les diferents preguntes està inclosa en el dossier digital corresponent a la sessió 4 (§4.2)

El professor anirà explicant les diferents idees que es desprenen de cada escena juntament amb les aportacions dels alumnes, ja que aquesta activitat es realitzarà de manera conjunta, amb el power point com a guia.¹⁷ D'altra banda, les analogies entre els personatges de la pel·lícula i els filòsofs i entre el pensament de cadascun i les formes de govern ajuda a situar-se millor. Així doncs, els alumnes hauran de centrar-se en el que succeeix en cadascun dels moments que s'han esmentat per a després passar a la contraposició de les idees respecte la naturalesa de l'home i les seves conseqüències que es dedueixen de les situacions descrites.

Finalment, per tal de tancar la sessió els alumnes hauran de protagonitzar un altre role-playing en què els alumnes seran els protagonistes d'unes situacions hipotètiques però versemblants i molt properes al que els protagonistes de la pel·lícula han de viure. Els alumnes es dividiran en dos grups, de tal manera que en la primera de les situacions un grup haurà de posar-se a la pell del grup d'en Jack, és a dir, dels "dolents", mentre que a la següent situació hauran de defensar el posicionament contrari, és a dir, el del grup d'en Ralph o dels "bons". Això permetrà que els dos grups hagin d'aprendre a defensar posicionaments contraris, més enllà de l'opinió personal, i hagin d'aplicar les idees que s'han treballat a la pràctica. Tanmateix, donat que els alumnes no hauran vist la pel·lícula completa, abans de dur-lo a terme hauran de reflexionar sobre els personatges i els grups a partir d'unes imatges, fet que els permetrà entrar en situació més fàcilment.

Els últims minuts de la sessió estaran destinats a explicar en què consistiran les activitats de seguiment que es crearan a l'entorn virtual. Els alumnes hauran de crear diferents debats a partir de preguntes que els hagin sorgit en totes aquestes sessions, de manera que seran ells mateixos qui hauran de formular i respondre les seves pròpies qüestions, sempre sota la supervisió del professor. Es demanarà als alumnes que, com a mínim, o bé formulin una pregunta i en comentin una altra o bé comentin a dues preguntes diferents formulades pels companys

Temporització de la sessió

Anàlisi de les escenes	25 min
Role-playing: nou estat de naturalesa (fitxa 10)	30 min
Explicació del debat online	5 min

¹⁷ Veure §7.1 i 7.2 del dossier digital del professor, corresponent a la sessió 5

SESSIÓ 6. REPASSEM JUGANT

Tota aquesta sessió estarà destinada a que els alumnes repassin tots els continguts tractats en aquesta unitat però d'una manera alternativa: jugant a un trivial.¹⁸

Així doncs, els alumnes s'hauran de dividir en equips de quatre persones i no podran disposar de cap tipus d'apunt. El professor els explicarà les regles del joc i tan sols haurà d'anar controlant l'actitud i les preguntes i respostes dels alumnes.

Tota la informació relativa a les regles del joc i els tipus de preguntes que es faran ho tindrà el professor en forma de guió, que serà el que també es donarà al final de la sessió als alumnes per tal que puguin continuar repassant les qüestions a casa.¹⁹

Cal dir que no hi haurà un gran nombre de qüestions, sinó que n'hi haurà diverses de cada tipus perquè els alumnes hagin de donar respostes de tipus divers, de manera que això implica que gestionin i utilitzin la mateixa informació amb fins diferents.

A més a més, l'objectiu és motivar als alumnes a fer aquest repàs i aconseguir que tinguin interès en totes les qüestions treballades, a banda d'aconseguir fer una sessió molt més dinàmica.

Finalment, tant al principi com al final de la sessió el professor explicarà primer el funcionament del joc i, després, els preguntarà què els ha semblat, si tenen dubtes i com han de presentar les diferents tasques.

Temporització de la sessió

Explicació del joc	10 min
Trivial	40 min
Dubtes i qüestions formals	10 min

¹⁸ Al dossier digital només s'adjunten el tauler i un exemple de cadascuna de les targetes que es farien servir en el joc.

¹⁹ En aquest document només hi figura una mostra de 20 preguntes, però la llista seria molt més llarga. Material disponible al lloc web.