

UNITAT DIDÀCTICA I

LA DIDÀCTICA. CONCEPTE. PERSPECTIVES. CARACTERÍSTIQUES. PRINCIPIS DIDÀCTICS DE PROCEDIMENT.

DIMENSIONS CONCEPTUALS: ENSENYANÇA. APRENENTATGE. FORMACIÓ. INSTRUCCIÓ.

LA DIDÀCTICA

Concepte

El terme didàctica procedeix del grec *didaskein* que significa ensenyar.

Segons el diccionari Pompeu Fabra (1935) és "l'art o ciència d'ensenyar".

L'adjectiu corresponent –*didaktikos* pels grecs–, és definit com relatiu a l'ensenyament, propi per ensenyar o instruir."

Però ensenyar i aprendre són dos elements que s'han unit per què es produeixi l'educació. Ensenyem per què la gent aprengui. Des d'una visió actiu-participativa de la Didàctica, el **docent** <*docere* = ensenyar, és el que ensenya, però alhora és el que més aprèn en aquest procés de millora contínua de la tasca de co-aprendre dels col·legues i dels estudiants. *Discere* = aprendre, és la tasca del **discent** capaç d'aprofitar una ensenyança de qualitat per comprendre's ell mateix i donar resposta als reptes que li presenta un món constantment canviant.

Al segle XVII COMENIUS (1628) publica: **Didactica Magna** i RADTKE (1571–1635): **Aforismes didàctics**

La didàctica és una disciplina pedagògica, orientada per les finalitats educatives, compromesa en aconseguir la millora dels éssers humans. Avança amb la pràctica i la investigació.

La Didàctica actual s'entén com un camp de coneixements, investigacions, propostes teòriques i pràctiques que es centren, sobretot, en els processos d'E–A.

Es tracta d'un conjunt de coneixements reflexiu-aplicatius que guien l'acció formativa del mestre.

És una disciplina amb una gran projecció pràctica, lligada a problemes concrets de docents i discent que ha de respondre una sèrie d'interrogants:

Per què formar els alumnes i quina millora professional necessita el professorat

Qui són els nostres alumnes i com aprenen

Què volem ensenyar, què volem que aprenguin

Com i amb quins mitjans ensenyarem

És ciència pràctica, teoria pràctica **destinada a la intervenció**, la qual té 3 moments relacionats:

- *moment pre-actiu*, en què es programa l'ensenyament
- *moment interactiu*, en què es porta a la pràctica allò que s'ha programat amb els canvis que calgui d'acord

amb les exigències del moment

- *moment postactiu*, en què s'analitzen els moments anteriors mitjançant l'avaluació

Perspectives de la Didàctica

Hom pot considerar diferents enfocaments segons la manera d'elaborar el saber i prendre decisions:

- **Tecnològica**

Aquesta visió es recolza en la planificació sistemàtica de totes les accions pròpies de la tasca d'E-A a fi d'assolir amb èxit els objectius prèviament concretats.

- **Artística**

El saber didàctic des d'aquesta perspectiva impulsa el professorat a plantejar la seva ensenyança com una tasca sempre inacabada, però orientada pel bon gust i l'esforç continu per aconseguir la millor obra possible.

- **Cultural-indagadora**

Es configura a partir del treball compartit del professorat, investigadors i persones (alumnes, famílies, grups) seriosament compromeses amb l'educació.

Avui s'entén com un procés de recuperació i processament d'informacions, presa de decisions.

Característiques de la Didàctica

- El seu caràcter **normatiu**

En efecte, la Didàctica és normativa. Dins el conjunt de les ciències de l'educació promou principis i normes per a la instrucció sorgides de la realitat de l'E.

Classificació de les normes didàctiques: generals. Ex. Stöcker

específiques

particulars

PRINCIPIS DIDÀCTICS DE PROCEDIMENT

Són aquells que regiran tot el procés formatiu i que caldrà, per tant, que el mestre apliqui.

STÖCKER (1964). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

Principi d'intuïció

Exigeix ensenyar a partir de la realitat concreta

Evolució històrica en la seva aplicació:

. perfecció en els materials d'ensenyança

. ús de l'ambient com a material d'ensenyança

. mitjans audiovisuals

. Noves Tecnologies

Principi d'activitat

Arrenca de l'Escola Activa (Arbeitschule)

El docent ha d'actuar amb criteris actius

Ataca l'ensenyança expositiva

Principi d'adaptació

Exigeix adaptar el treball del docent a la realitat de les aules

Parteix de la Psicologia evolutiva

Hom pot adoptar 4 actituds davant aquest principi:

. Ensenyança massificada

. Ensenyança en grups homogenis

. Ensenyança individualitzada

. Treball docent individual amb un sol alumne

Principi de vitalització/socialització

Procura acostament entre escola, vida i societat.

Per via informativa a través de continguts vitals, socials, útils

Per via formativa a través de l'activitat. Es socialitzen els mètodes.

Principi de permanència de l'efecte o consolidació de l'èxit

Intenta contrarestar: la llei psicològica de l'oblit

la poca practicitat del treball escolar

A més d'aquests principis indicats per Stöcker, avui se'n citen d'altres, p.e. l'atenció a la diversitat, la no discriminació per raó de sexe, l'obertura a l'entorn.

- El seu caràcter **formatiu**.

Així promou el procés de desenvolupament de la persona fins aconseguir la plenitud personal i adquirir els coneixements, habilitats i actituds que ajuden a la pròpia realització.

Formar, com acció educativa, consisteix en promoure el desenvolupament personal i social de l'ésser humà. No es pot fonamentar sols en la transmissió d'informació i de conceptes pretesament objectius iguals per tots.

En tota formació, la transmissió és només l'aspecte visible d'aquesta, ja que la formació ha d'incidir també en les diferents competències emocionals i cognitives, així com en les experiències i habilitats de l'educand, però de forma que li cridi l'atenció i arribi a formar part de les experiències del subjecte. P.e.: una informació transmesa oralment pot influir en algú sempre i quan aquesta persona compregui la nostra llengua, sàpiga de què estem parlant, cregui que allò és del seu interès, opini que tenim credibilitat, sàpiga mantenir l'atenció en allò que expliquem, tingui habilitats per recordar i retenir allò que hem dit,...

- **El seu caràcter mediacional**

Fa de mitjancera entre els nostres alumnes (*qui*) i el *què* volem que aprenguin. Moltes vegades aquest paper mediador està més lligat a l'adjectiu didàctic; un joc és didàctic si serveix per aprendre, una lectura és didàctica si amaga un missatge educatiu.

• - - - - -
•

Des de 1980 aproximadament es produeix a Espanya una progressiva desaparició del terme Didàctica, propi de la tradició alemanya i llatina i és substituït per expressions com Teoria i pràctica de l'ensenyança i , sobretot, per Teoria i desenvolupament del **curriculum** terme emprat a Gran Bretanya i USA i que alguns autors relacionen amb el conjunt d'experiències que les institucions educatives brinden als estudiants per formar-se.

CONCEPTE D'ENSENYANÇA

Constitueix el nucli bàsic de la didàctica

Ensenyar < insignare = mostrar mitjançant signes

Adquireix tot el seu sentit didàctic a partir de la seva vinculació a l'aprenentatge

Característiques:

És: activitat

Intencional (el mestre vol que allò mostrat esdevingui rellevant per qui ho ho rep)

interpersonal entre mestre/alumne

institucionalitzada

forçada

jeràrquica

grupals

Evolució del concepte d'ensenyança

- **Versió tradicional. E = transmissió cultural.** La funció de l'escola i del mestre és transmetre el coneixement socialment acumulat en forma d'estructuració disciplinar. És un plantejament lògic però té una dificultat: captar i mantenir l'interès de l'alumne. Potser tampoc no hi ha correspondència entre el coneixement que se li ofereix i el que ja té l'alumne per poder construir sobre la seva estructura.
- **Versió tecnològica. E = formació d'hàbits.** Cobra vigència en un món tècnic en el que calen habilitats per

realitzar el treball d'una manera eficaç. Se suposa que l'ensenyança ha de facilitar la integració de l'home en la societat per la capacitació pel treball. Per això la formació de capacitats instrumentals i formals és el gran objectiu de l'ensenyança. Aquestes destreses instrumentals es refereixen, p.e. a la resolució de problemes, planificació, comprensió, avaluació. Quan es treballa segons aquesta versió es planifiquen acuradament els objectius que es volen assolir, els continguts, les activitats d'E-A i l'avaluació. El problema que s'assenyala en aquesta versió és que, de vegades, les destreses que s'aprenen a l'escola tenen poca aplicació en contextos reals, o al menys, hi ha dificultat.

- **Versió no directiva. E = orientació.** Es centra en l'educand. Hi ha diferents maneres de considerar l'ensenyança com a mitjà d'ajudar l'infant en el seu desenvolupament personal, des de la no intervenció (Rousseau), a la intervenció sobre l'ambient, organitzant els mitjans i els instruments que facilitin les experiències d'A (Piaget). Aquí la crítica s'origina perquè no fa més que augmentar les diferències socials entre aquells que tindran més oportunitats de fer experiències i altres que no en tindran gaires.
- **Versió constructivista. E = producció de canvis conceptuals.** Consideren l'alumne com actiu processador d'informació que assimila i adapta, en un procés de creació i transformació dels seus esquemes.
- **Versió ecològica. E = articulació d'experiència intra i extraescolar.** En part, pot estar inclosa en la versió anterior, però emfatitza els aspectes ambientals i, sobretot, la relació de l'aula amb l'escola i la d'aquesta amb el context social i cultural. Els mestres ecològics tenen en compte les variables situacionals i intenten donar una resposta educativa segons el lloc, el moment, l'estat d'ànim de l'alumne i també el seu. Tenen en compte tots els elements i agents educatius que entren en qualsevol proposta didàctica.
- **Versió crítica. E = reconstrucció social i cultural.** Centra el seu interès en els continguts d'E-A i, fonamentalment, en els valors que es transmeten, analitzen o clarifiquen, així com en les regles de funcionament de l'escola que poden dificultar o promoure la formació d'una societat democràtica.

PEREZ (1992). L'ensenyança pot considerar-se com un procés que facilita la transformació permanent del pensament, les actituds i comportaments dels alumnes provocant el contrast de les seves adquisicions més o menys espontànies en la seva vida quotidiana amb les proposicions de les disciplines científiques, artístiques i especulatives i també estimulant la seva experimentació a la realitat.

Observem, doncs, que si en una situació d'ensenyança desplaçem l'accent des de mostrar quelcom a la intenció conscient de què algú compregui allò mostrat, estem augmentant la complexitat de la situació de l'acte d'ensenyar (Rué, 2002:13). No es pot ensenyar de qualsevol manera; cal considerar les condicions referents a l'acte de mostrar quelcom i al mateix fet de fer-ho, és dir, cal reflexionar sobre les condicions tècniques i pràctiques de la seva execució.

Ensenyar és actuar i això suposa escollir entre diferents opcions possibles, sempre presents.

Delors (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* cita la necessitat de trobar una síntesi entre la tradició i la modernitat, entre les solucions a llarg termini i les a curt termini, entre les dinàmiques de la competència i de la igualtat d'oportunitats, entre el desenvolupament dels coneixements i les capacitats d'assimilació de l'home i finalment, la tensió entre allò material i allò espiritual, és dir, la qüestió ètica de la formació.

PAUTES D'ACTUACIÓ PER UNA ENSENYANÇA EFICAÇ segons els models inductius:

ROSENSHINE i STEVENS (1986). Proposen:

- Control previ del treball dels dies anteriors
- Presentació dels nous continguts i habilitats
- Guia de la pràctica de l'alumne i comprovació
- Feed-back i correcció
- Pràctica independent dels alumnes
- Revisions (setmanals, mensuals,)

MEDLEY (1985) aconsella:

- Fort enfoc acadèmic
- Forta direcció per part del mestre
- Grups amplis que treballen amb el docent
- Moltes lliçons i exercicis pràctics
- Poques qüestions d'alt nivell d'abstracció

Totes aquestes teories estan construïdes a partir de la recollida de dades observables de la realitat.

Actualment, però, també es recullen dades no observables que incideixen en el desenvolupament de l'ensenyança.

El punt de partida teòric és considerar **l'ensenyança** com una **acció intencional i contextualitzada**.

Relació activitat – pensament:

SHULMAN (1986): En l'ensenyança

- els processos perceptius i cognitius del mestre donen lloc a:
- els elements d'acció per part del mestre

A aquesta acció segueixen:

- els processos perceptius i cognitius de l'alumne que donen lloc a:
- les accions per part de l'alumne

Aquestes teories de l'acció també destaquen la **naturalesa social de les accions**. **L'ensenyança** com a acció ve **determinada socialment pel medi social i cultural i pel microclima de l'aula**. Cada època ha plantejat l'E amb orientacions direrents.

L'APRENTATGE

S'entén com l'acció d'adquirir el coneixement de quelcom mitjançant l'estudi o l'experiència.

Factors que influencien l'aprenentatge

L'aprenentatge, tasca de l'alumne, en sentit estricte, **pot ser influenciat per diferents factors**:

- **L'HABILITAT** (Capacitat d'aprendre)

Mira més el procés que el resultat (es refereix a com els subjectes afronten la tasca d'aprenentatge, quines capacitats posen en marxa i com les utilitzen).

Ex.: habilitats d'associació

habilitats de selecció

habilitats d'integració

Està molt condicionada per les oportunitats d'aprenentatge.

Les habilitats poden ensenyar-se.

2. LA PRÀCTICA

L'aprenentatge és producte de la pràctica.

La idea de pràctica s'ha recollit amb diferents noms:

- . repetició
- . activitats inicials i de repàs
- . temps dedicat a una tasca

Implica processos de cansament i saturació.

Molt important per estructurar seqüències d'aprenentatge.

• LA PERCEPCIÓ DE LA TASCA I DELS PROCESSOS INSTRUCTIUS

Es refereix a la forma com entenen els alumnes el treball a realitzar.

Hi ha diferències de percepció de la tasca entre alumnes millors i pitjors a nivell de rendiment.

Els alumnes mancats d'estratègies metacognitives són els que menys ajuda demanen.

Pot ajudar informar clarament de l'objectiu de l'aprenentatge.

• LES EXPECTATIVES

Els alumnes noten que els mestres tracten diferent en funció dels resultats escolars.

Les expectatives docents deriven en reforços positius o negatius.

• ELS PROCESSOS D'ATRIBUCIÓ

Necessiten percebre la relació habilitat-èxit, esforç-èxit. Quan adverteixen que està sota el seu control, millora la seva motivació i implicació en les tasques s'aprenentatge.

Hi ha diferències entre els subjectes a l'hora d'afrontar les tasques escolars.

ALONSO (1990) en FERNANDEZ PEREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI. P. 274.

Aspecte o àmbit d'aproximació a les tasques	Subjectes amb motivació del tipus MA	Subjectes amb motivació del tipus ME
• Qüestió	Com puc fer-ho?	Puc fer-ho?
• Focus d'atenció	Procés de realització	Resultats de la tasca
• Concepció de les possibles errades	Quelcom natural que pot ser ocasió d'aprendre	Fracàs, quelcom sempre negatiu
• Incertesa dels resultats	Un repte, una invitació, un estímul	Una amenaça, un perill sistemàtic

• Tasques preferides	Aquelles en què poden aprendre més	Aquelles en què podran lluir-se
• Informació que busquen	Saber què saben i ignoren, per millorar	Notícies afalagadores sobre els seus èxits
• Tipus de normes de medició per la seva avaluació	Personals, flexibles, a llarg termini	Normativitat rígida, estimació immediata
• Fonament de les seves expectatives	L'esforç que estan disposats a realitzar	Percepció de la seva competència actual
• Percepció del mestre	Ajuda, orientador, servei d'assessorament	Jutge, sancionador amb poder
• Per què les metes són un reforç	Per l'experiència (intrínseca) de l'increment del propi saber	Pel reconeixement esperat dels altres

• L'ATENCIÓ

Implicació real i amb sentit en la tasca.

Per millorar-la s'assenyalen com a tàctiques concretes:

- La introducció de preguntes (inicials, durant el procés i finals).
- Concretar l'objectiu perseguit.
- Identificar la idea principal, subratllar, fer resums, copiar....

LA INSTRUCCIÓ

S'entén com la formació específica que l'escola proporciona. També com a procés d'aprenentatge pel qual el discent integra objectius culturals.

Instrucció < in-struere = construir dintre (estructuració interior de la ment de l'alumne).

És el resultat de l'acció formativa del mestre i de l'acció autoconstructiva de l'alumne.

No sols afecta l'educació intel.lectual, sinó que també és preparació tècnica i especialitzada.

Connecta l'ensenyança i l'aprenentatge.

Relaciona l'escola i els mestres amb la societat.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, H. (1988). *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.

BENEDITO, V. (1987). *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: PPU.

DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.

DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

ECHEITA, G. – JIMENEZ, J.R. i altres (2002). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

- ELBOJ, C. – PUIGDELLÍVOL, I. i altres (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ESCAÑO, J., GIL DE LA SERNA, M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- FERRANDEZ, A. (Coord.)(1996). *Didáctica General*. UOC.
- FORÉS, A., VALLVÉ, M. (2002). *La didáctica de la educación social*. Ciudad Real: Ñaque.
- GIMENO, J., PEREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZALEZ, A.P., MEDINA, A., DE LA TORRE, S. (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Ed. Universitas.
- MALLART, J. i altres (2001). *Repensar la Pedagogia, avui*. Vic: Eumo.
- MARCELO, C. (1992). *Aprender a enseñar*. Madrid: CIDE.
- MEDINA, A., SALVADOR, F. (Coord.)(2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.Pearson.
- MEIRIEU, P. (1992). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ, A.I. (1999). "La escuela educativa en la aldea global". *Cuadernos de Pedagogia* nº 286, pp. 88–94.
- SEPÚLVEDA, F. – RAJADELL, N. (Coords.) (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- STÖCKER, K. (1964). *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.
- V.V.A.A. (1992). *Didáctica– Adaptación*. Madrid: UNED.