



# UNIVERSITAT DE BARCELONA

## Educación secundaria de adultos: una perspectiva para jóvenes -estudio comparado entre Cataluña (España) y el Distrito Federal (Brasil)

Rita De Cassia Oliveira Cruz

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS: UNA  
PERSPECTIVA PARA JÓVENES – ESTUDIO  
COMPARADO ENTRE CATALUÑA (ESPAÑA) Y  
EL DISTRITO FEDERAL (BRASIL).**

Rita de Cássia Oliveira Cruz



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**Educación secundaria de adultos: una perspectiva para jóvenes –  
estudio comparado entre Cataluña (España) y  
el Distrito Federal (Brasil).**

Tesis doctoral presentada por Rita de Cássia Oliveira Cruz  
Dirigida por la Dra. Ana María Ayuste González  
Cotutoria del Dr. Remi Castioni  
(cotutela con la Universidad de Brasilia)

Apoyo:

Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*

Barcelona, junio 2016

## Sumario

|  |     |
|--|-----|
| Agradecimientos .....  | 7   |
| El trayecto hacia la construcción de la tesis .....  | 10  |
| INTRODUCCIÓN .....   | 12  |
| CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN .....  | 22  |
| 1.1. Estado de la cuestión: elementos de aproximación a la Educación de Adultos en Brasil y España .....       | 22  |
| 1.1.1. Antecedentes sobre estudios comparados .....  | 23  |
| 1.1.2. Antecedentes sobre la organización del sistema educativo y su relación con la Educación de Adultos..... | 41  |
| 1.1.3. Antecedentes de investigaciones sobre educación secundaria de adultos .....                             | 51  |
| 1.1.4. Antecedentes referentes a la juvenilización de las clases de adultos .....                              | 56  |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....   | 62  |
| Introducción .....   | 62  |
| 2.1. Aproximación al concepto de educación de adultos .....  | 63  |
| 2.2. Influencia de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea en la educación de adultos ....                       | 67  |
| 2.3. Breve histórico de la educación de adultos .....  | 73  |
| 2.3.1. La educación de adultos en Brasil .....   | 74  |
| 2.3.2. La educación de adultos en España .....   | 78  |
| 2.4. De la política educativa a la política curricular de educación de adultos .....                           | 82  |
| 2.5. La educación de adultos y la configuración de un espacio para jóvenes .....                               | 89  |
| 2.5.1. Diferentes miradas sobre la dimensión juventud .....  | 91  |
| CAPÍTULO III. DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS .....                | 101 |
| Introducción .....   | 101 |
| 3.2. Organización de la educación secundaria .....   | 105 |
| 3.2.1. La educación secundaria de Brasil .....   | 107 |
| 3.2.2. La educación secundaria de España .....   | 115 |
| 3.3. La educación secundaria de adultos .....  | 121 |
| 3.3.1. La educación secundaria de adultos en Brasil .....  | 122 |
| 3.3.2. La educación secundaria de adultos en España .....  | 126 |
| 3.4. Educación secundaria de adultos y certificación de saberes de los participantes .....                     | 129 |
| 3.5. Educación secundaria de adultos y acceso a la educación superior .....                                    | 135 |
| CAPÍTULO IV. PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN .....   | 138 |
| Introducción .....   | 138 |
| 4.1. Objeto de investigación .....   | 139 |



|  |            |
|--|------------|
| 4.2. Fundamentos de la educación comparada .....   | 142        |
| 4.2.1 Breve histórico de la educación comparada .....  | 143        |
| 4.2.2. La cuestión del método de investigación .....   | 149        |
| 4.2.3. Contexto de la comparación .....  | 152        |
| 4.2.4. Espacios de estudio de la comparación .....   | 155        |
| 4.3. Enfoque y opción metodológica .....   | 157        |
| 4.4. Procedimiento metodológico y colecta de datos .....   | 160        |
| 4.4.1. La observación .....  | 163        |
| 4.4.2. El cuestionario .....   | 165        |
| 4.4.3. La entrevista .....   | 169        |
| 4.4.4. El grupo de discusión .....   | 170        |
| 4.4.5. El análisis documental .....  | 172        |
| 4.5. Técnica de análisis .....   | 173        |
| 4.6. Muestreo de la Investigación .....  | 176        |
| 4.7. La dimensión ética en la investigación.....   | 178        |
| <b>CAPÍTULO V. EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS: LA POLÍTICA EDUCATIVA<br/>Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA OPINIÓN DE LOS ACTORES .....</b> | <b>179</b> |
| Introducción .....   | 179        |
| 5.1. Opinión de los actores de Cataluña .....  | 180        |
| 5.1.1. Perfil de los actores del centro .....  | 180        |
| 5.1.2. Desarrollo del currículo de educación secundaria de adultos .....   | 187        |
| 5.1.3. Política educativa y controversias en la aplicabilidad del currículo de educación<br>secundaria de adultos .....                        | 194        |
| 5.1.4. Educación Secundaria de Adultos y práctica social democrática .....   | 199        |
| 5.1.5. Educación Secundaria de Adultos y perspectivas de los participantes jóvenes.....  | 203        |
| 5.2. Opinión de los actores del Distrito Federal .....   | 204        |
| 5.2.1. Perfil de los actores del centro .....  | 205        |
| 5.2.2. Desarrollo del currículo de educación secundaria de adultos .....   | 214        |
| 5.2.3. Política educativa y controversias en la aplicabilidad del currículo de .....   | 217        |
| educación secundaria de adultos .....  | 217        |
| 5.2.4. Educación secundaria de adultos y práctica social democrática .....   | 220        |
| 5.2.5. Educación Secundaria de Adultos y perspectivas de los participantes jóvenes .....   | 224        |
| <b>CAPÍTULO VI. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS EN CATALUÑA Y EN<br/>EL DISTRITO FEDERAL: ELEMENTOS DE COMPARACIÓN .....</b>                | <b>226</b> |
| Introducción .....   | 226        |
| 6.1. Contexto de las ofertas de educación secundaria de adultos .....  | 226        |
| 6.2. Construcción de la política educativa .....   | 262        |
| 6.3. Finalidad de la educación secundaria de adultos .....   | 263        |

|   |     |
|---|-----|
| 6.4. Organización de la educación secundaria de adultos .....                                 | 265 |
| 6.5. El fenómeno de la juvenilización .....   | 267 |
| 6.6. El currículo y la infraestructura en el desarrollo de la educación secundaria de adultos | 269 |
| 6.7. Actores del proceso formativo .....  | 271 |
| 6.8. Posibilidades y perspectivas de los jóvenes .....  | 273 |
| APROXIMACIÓN A UNA CONCLUSIÓN .....   | 276 |
| Introducción .....  | 276 |
| Algunos apuntes de cierre .....   | 277 |
| Otros apuntes .....   | 284 |
| LIMITACIONES .....  | 287 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....  | 288 |
| RELACIÓN DE SIGLAS .....  | 300 |
| RELACIÓN DE TABLAS: .....   | 303 |
| ANEXOS: .....   | 304 |



## **Agradecimientos**

Este ítem ha sido, quizás, una de las tareas más difíciles de la tesis. Reconocer la intervención de varias personas, en ese proceso, es más impactante que agradecer. Reconocer implica examinar, valorar, percibir la importancia e influencia de una serie de nombres de personas y organizaciones con las cuales yo comparto el logro de esta tesis. Pero, ellas no se agotan en estas líneas, van más allá de los “nominados” – la lista de indicaciones es muy larga. Sin embargo, la memoria es la pieza clave que delimita estas líneas... Recordar a quien debo gratitud, es sin duda una tarea delicada por correr el riesgo de no mencionar a aquellos que fueron importantes. Mas también por la emoción que produce este ejercicio.

Así mismo corro este riesgo, ...

Reconozco la pericia, competencia y sensibilidad de la estimada Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Ayuste, quien merece todo el honor por mis avances, y al estimado Prof. Dr. Remi Castioni, quien, desde el primer encuentro, se dispuso a orientarme en el regreso a esa actividad investigativa (sin duda vuestra aportación fue la obra maestra para este proceso) – gracias a ambos por el estímulo y por comprender mi trayecto de aprendizaje.

Reconozco la colaboración del Coordinador del Doctorado, el Prof. Dr. José Medina y de las funcionarias Teresa y Julia Baquero, de la Secretaría de la Facultad de Educación, de la Universidad de Barcelona. Mas también a la Coordinación del Programa de Posgrado de la Universidad de Brasilia.

Reconozco...

“la primera inspiración” para ingresar en el doctorado, que me dieron los profesores de la *Universidade Estadual da Bahia* – la Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Ornélia, la Prof<sup>a</sup>, Dr. Rilza Santos, el Prof. Dr. Fernando Lima;

las primeras orientaciones de las profesoras Dr<sup>a</sup> Carmem Buisan, Dr<sup>a</sup> Carmem Bustos y Dr<sup>a</sup> Flor Cabrera quien desde el inicio supo incentivar me; y de los demás profesores del Departamento de MIDE;

las intervenciones de la Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wivian Weler y de los compañeros/as de clase de la Universidad de Brasilia, en mi proceso de aprendizaje (aun inconcluso);

las amigas que gané al “caminar por Barcelona”: Rosa Delgado (alma que evidencia la paciencia y el respeto a la diversidad), Raquel Rodríguez, a quien debo toda gratitud, Teresa Locestralls, que me acogió en su familia, y a la amiga y profesora Dr<sup>a</sup> Corinta;

la acogida del Pr. Gelson Nogueira, Claudia e hijos que me ayudaron en el proceso de inmersión en la cultura catalana, mas sobre todo por enseñarme el sentimiento de pertenecer a este país (España);

la amistad y el apoyo de los compañeros del Programa de Doctorado: Andrea Henrique, César Zavala, Fina Sala, Luzmarina, Mario Lagomarsino y Virginia Parra. Y en especial a Mercedes Ahumada, por su disponibilidad en ayudarme;

la amistad de los compañeros de JUBACAB que hace décadas me acompañan y al apoyo incuestionable de la *Igreja Sinai*;

los primeros pasos con los/as amigos/as y compañeros/as de trabajo del *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial y Secretaria de Educação do Estado de Bahia*;

al equipo de consultores y coordinadores de la *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)*;

el apoyo de los compañeros del piso de la Colina/UnB que me permitieron compartir experiencias, vidas y sabores – sobre todo a Julián Durazgo (mi amigo mexicano), Mary Flor y Tamby con quien compartí más encuentros. Mas también al equipo de administración del Hotel de Pasaje (Colina);

el apoyo y afecto de mis padres, de quien heredé la disposición para la vida y la alegría, y sin los cuales no sería posible mi existencia;

a mi familia (hermanos, sobrinos, tías, tíos y primos);

a la esperanza que trajo siempre en mi memoria – Dios; a las personas que se dispusieron a colaborar con este estudio – los participantes, el profesorado y el equipo directivo de los centros,

Gracias, ¡muchísimas gracias a todos/as! y *Obrigada!*

## El trayecto hacia la construcción de la tesis

*“Es mejor pensar que somos PADRES  
de nuestro PORVENIR que hijos de nuestro pasado”.*

(Dicho español)

Tener esperanza, a pesar del panorama que presenta mi país, en los últimos meses, de los recuerdos del pasado, de pautas fijadas por algunas ciencias, es sin duda un ejercicio complejo y quizás desafiante. Pero, tal vez, más desafiante haya sido el proceso de inmersión en los espacios educativos pues se fue percibiendo cuan compleja (y al mismo tiempo alentadora) se estaba constituyendo la tarea de investigación.

Uno de los caminos utilizados para profundizar en la comprensión sobre el tema de investigación fue visitar el pasado – a través de investigaciones y estudios sobre el tema, mas también mi propio pasado. Visitar el pasado, no supone quedarse atrapado en él, como un pasado siempre presente, como afirma Clarice Nunes (1992) respecto a las reformas recurrentes de formación de profesores de nivel secundario, en Brasil; sino recorrer el pasado como posibilidad de comprensión en torno a los hechos actuales, y mirar hacia el futuro como un punto a ser construido históricamente por hombres y mujeres que forman parte de dicha historia.

A raíz de mi experiencia en mi segundo empleo – actuando en actividades de apoyo al sector de Orientación Profesional del *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)*, tuve la oportunidad de acercarme al ámbito educativo y, durante las actividades de apoyo al equipo pedagógico, me incliné por esta área y así me licencié en Pedagogía. Pero, fue con el ingreso en el curso de posgrado de Educación de Adultos de la *Universidade Estadual da Bahia*, en las clases y encuentros con los profesores que surgió la necesidad de investigar sobre el aprendizaje de las personas

adultas (lo que resultó en la iniciativa de presentarme al programa de posgrado de la Universidad de Barcelona – UB) y, al mismo tiempo, a la convocatoria de becas de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) – iniciativas que se consolidaron.

Durante el posgrado en la UB, en cuanto becaria de la AECI, tuve la oportunidad de estudiar asignaturas que contribuyeron a mi objeto de estudio; y que me permitió lograr el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), con el tema *El Perfil del Profesorado de Adultos*. Pero, la vida no es un mapa cartesiano y tampoco una receta, suelen ocurrir desvíos, interrupciones, recesos... Y, también regresos, reconstrucciones y el placer en ese trayecto. Volver a los estudios de doctorado durante mi proceso de madurez, me aportó otras perspectivas de entender y compartir la vida. Sin embargo, fue la vivencia con jóvenes trabajadores, estudiantes de escuelas públicas de Brasil, la que trajo más elementos a este proceso investigativo – las dificultades vividas por ellos cuando frecuentaban las clases (sobre todo la rigidez del currículo). De ahí, surgió el deseo de entender los enmarañados, las redes y los obstáculos vividos por los participantes de clases de educación secundaria de adultos y más que eso, conocer sus motivaciones, su concepción sobre dicho proceso educativo.



## INTRODUCCIÓN

*TODO RISCO é que nos faz homens  
Vôo perfeito no espaço que criamos  
Ninguém decide sobre o espaço que evitamos  
Certeza de que não somos pássaros e que voamos.  
Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos.*

*Damarío da Cruz*

IncurSIONAR en la introducción de una investigación sugiere pensar, en un principio, en las inquietudes que provocaron la elección del tema de estudio, el proceso metodológico, pasando por la delimitación del contexto. Respecto a las indagaciones iniciales, algunas charlas con profesores que actúan en la enseñanza secundaria regular también contribuyeron a generar nuevas inquietudes. Pues, constaté en el discurso de algunos educadores brasileños y españoles que la “educación secundaria no va bien” (Cruz, 2015, p, 6). Y a partir de este planteamiento inicial me puse a desarrollar una reflexión en cuanto profesora e investigadora.

Es cierto que los tiempos, las sociedades, las personas cambian y que las experiencias no son las mismas para todos; y que la voluntad política es distinta según el contexto (y en dichas políticas se evidencian diferentes corrientes). Pero, hay que cuestionarse el posicionamiento de que la “educación secundaria no va bien”, pues una educación que suele ser considerada tan importante para la vida de un joven se está demarcando como un proceso de fracaso, de malos momentos o de estancamiento para muchos.

Por ello, la opción de estudiar el tema educación secundaria de adultos es producto de una inquietud respecto a la situación actual de dicha oferta formativa en mi país, mas también reflejo de mi trayectoria profesional. Es decir, por el hecho de haber estudiado en una escuela pública de educación secundaria; mas también por vivir un momento histórico, como profesional, en la educación de mi país – la puesta en marcha del decreto

n° 5154/2004 (Brasil, 2004), que prevé la implantación de la oferta de formación profesional de grado medio, integrada en la enseñanza secundaria. Y también por la experiencia de implantar otra oferta formativa – propuesta de integración de la educación secundaria a la formación profesional – destinada a personas jóvenes y adultas, en Bahía<sup>1</sup>. Pero, el presente estudio es fruto también de algunas reflexiones en torno a reforma educativa de mi país en la última década del siglo pasado – constatada también por investigadores (Ludke & Moreira, 2002; Lessa, 2012) de que estuvo muy influenciada por educadores españoles; y en torno a los cambios similares que se están poniendo en marcha en la actualidad, tanto en España como en Brasil, en aquel nivel de formación. Incluso por el contexto de tensión entre las tendencias de globalización de los sistemas educativos y de las resistencias que surgen en defensa de las realidades nacionales.

Es cierto que los dos países guardan características peculiares y distintas, sobre todo de desarrollo económico, social, aspectos demográficos, etc. Pero poseen algunos puntos comunes respecto a las problemáticas sobre la oferta de secundaria de adultos y, sobre esto, cabe mencionar que, indiscutiblemente, una reflexión sobre la secundaria de adultos es también una reflexión sobre la secundaria de clases regulares. Puesto que, en los dos contextos de análisis, las reformas de la enseñanza secundaria de adultos son siempre reflejo de las reformas de la secundaria regular. Es decir, el currículo oficial, a pesar de todos los esfuerzos históricos, recientes y actuales, sigue siendo una transcripción adaptada del currículo escolar para jóvenes adolescentes a las personas ya adultas (Formariz, 2012, p.66) – no hay una política de pensar e implementar una reforma curricular específica, para las personas adultas. En base a esta constatación, la comprensión de la secundaria de adultos exige conocer también la organización de las clases de secundaria regular de los dos contextos. Pues, una de las reflexiones que

---

<sup>1</sup> Esto ocurrió con ocasión de mi actuación como coordinadora de Educación Profesional de la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, en 2006.

surgieron en este proceso fue la constatación de una tendencia de *abandono escolar* de estudiantes jóvenes de escuelas públicas de secundaria (tanto de Brasil como de España).

Enguita (2010, p.18) afirma, sobre el contexto español, que los jóvenes que concluyen la secundaria sin la aprobación u obtención del título (cuando son suspendidos con carácter general u obtienen el certificado en vez del graduado) se incluyen en la estadística de fracaso escolar. A diferencia de aquellos que dejan de frecuentar las clases (sin concluir todo el proceso) que se encajan en la situación de abandono escolar. Es decir, abandono escolar es la condición de cualquier alumno con la condición de fracaso (en cualquier nivel) que pudiendo repetir el curso para intentarlo de nuevo, elige la decisión de abandonar. El autor menciona que habría que identificar quién toma la decisión última – si es una cuestión de elección (opción del alumnado o de su familia) o de selección (de la institución de enseñanza) y señala que la tarea con la educación secundaria se ha revelado compleja y hercúlea y las consecuencias se notan tanto en las clases populares como en la clase media (Ídem, p.19).

Sandín y otros (2012), en un estudio sobre el abandono de los estudiantes de procedencia extranjera, afirman que estos se enfrentan a una etapa de alto riesgo de abandono de la secundaria y que, por ello, centran su atención en su capacidad individual para “compensar” ciertas limitaciones con otras habilidades. El estudio identifica una correlación significativa entre la permanencia académica y la *resiliencia*. En este caso, entendida como la capacidad individual de enfrentarse a los desafíos impuestos durante el proceso formativo.

La tendencia de abandono escolar en clases regulares de secundaria, de institutos/colegios públicos (de Brasil y España) es un tema que demanda atención y, a pesar de que es un tema recurrente, en la literatura académica su concepto carece de cierto explicitación y de una delimitación conceptual. Pues la diversidad de terminologías

(agotamiento, quedarse fuera, interrupción, fracaso, etc.) dificulta su definición (Justino, 2010; Brunel, 2008; Giovagnoli, 2002 y otros).

En el caso de Brasil, por ejemplo, los datos de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), de 2011, evidencian que, del total de adolescentes brasileños, de entre 15 y 17 años, 1.722.175 están fuera del sistema escolar (es decir, el 16,3% de esa población) y que el fenómeno de la exclusión escolar golpea más a los chicos y a la población de raza negra (Unicef, 2015, p.12). En cuanto a España, hay cierta escasez de estudios respecto al abandono en la secundaria regular (País Vasco, 2005, p.10); sin embargo, Enguita (2010, p.138), por medio de un estudio en el segundo ciclo de secundaria, identifica en la muestra de expedientes analizados que sólo el 23% abandona al cumplir 16 años. Y entre otros perfiles, constata, en el primer ciclo de secundaria, una desvinculación respecto a todas las asignaturas; es decir que el alumnado tiende a no presentarse a los exámenes y abandona en cuanto cumple la edad legal o, muy a menudo, antes de los 16 años – éste es el perfil más frecuente entre los que abandonan en garantía social.

Hay una prominencia de estudios, en España, sobre el abandono escolar de la educación secundaria post obligatoria. Sobre esto, se constata el concepto de *abandono escolar prematuro*, en el ámbito de la Unión Europea, que se refiere al porcentaje o proporción de alumnos de 18 a 24 años que, como mucho, tiene el nivel de 4º de educación secundaria obligatoria y que no continúan su formación en el bachillerato o en un ciclo formativo de grado medio, al menos. Enguita (2010, p.20), por su parte, menciona que el abandono escolar prematuro engloba a aquellos que no han superado la secundaria superior. La OCDE (2013, p.6) considera que en España el porcentaje de abandono de la secundaria obligatoria alcanza el 30%.

Es cierto que la deserción escolar es una cuestión compleja, heterogénea y cuyo origen es difícil de identificar, es decir que influyen tanto aspectos institucionales como

económicos, culturales y sociales – sus determinantes atraviesan cuestiones más complejas que la mera cuestión del fracaso. Además, las políticas educativas integradas y de carácter pedagógico y de organización escolar continúan condicionando las dimensiones cuantitativas y cualitativas y el abandono escolar (García, 2003, p.8).

La importancia de comprender dicha problemática se amplía cuando se considera que la enseñanza secundaria representa uno de los caminos para la inserción laboral de dichos jóvenes y, consecuentemente, para la emancipación de los mismos. A este respecto, se observa la misma situación en España, que presenta una alta tasa de desempleo entre la población joven (INJUVE, 2013; Prats, 2013), como en Brasil que en el período de 2006-2011, anualmente, se registró una probabilidad de desempleo para los jóvenes superior a la del resto de la población (Oit, 2013).

La inserción laboral ocupa un papel fundamental entre los jóvenes de clase social más baja y no solo por la cuestión de la emancipación, mas también por la idea de pertenencia a un grupo social que refleja una identidad profesional (Cruz, 2011). Las problemáticas de abandono escolar y los índices insatisfactorios de inserción laboral del colectivo joven permiten plantear cual es la finalidad de la enseñanza secundaria y, bajo esta indagación se defiende que la educación se impone como la dimensión necesaria para abarcar la complejidad del término juventud, en la actualidad. Por ello, intentar comprender la organicidad de la educación secundaria de adultos es pertinente puesto que los mecanismos de organización y distribución de los conocimientos proporcionan o mantienen desigualdades. Además, se considera que la discusión acerca del fracaso escolar es una responsabilidad que recae sobre el alumnado. Es decir, hay una creencia, durante el proceso educativo, de que ellos son los incapaces (Ayuste, 1999). Pero también se puede pensar que el fracaso/abandono concurre con la idea de que en dicho proceso formativo también hay resistencia (Giroux, 2001). En ese sentido, hay que considerar la

posibilidad del cambio, de la toma de decisiones que produzcan una mejoría de la calidad educativa.

Afortunadamente, se constata el regreso de un número significativo de estos jóvenes al ámbito educativo – regreso este que, en la actualidad, configura otra problemática de la educación: la creciente juvenilización de las clases de adultos (INEP, 2006; Acín, 2013; Echevaria, 2009 y otros). Sobre este fenómeno es oportuno mencionar que las reflexiones apuntadas en esta investigación se asientan en la idea de no conflictividad entre las diferentes generaciones presentes en esa oferta formativa.

En este sentido, investigar el fenómeno de la juvenilización de las clases de adultos supone reconocer y comprender este fenómeno como proceso que viene cambiando la identidad de esa oferta formativa. Pues, se percibe que ella se insiere como un espacio educativo, de esperanza y de constitución de una historia concreta para los participantes (Freire, 1997).

Esta tesis centra su atención en la educación secundaria de adultos y contempla diferentes dimensiones para la comprensión de las problemáticas inherentes a la misma, por ello se elige dos unidades de comparación: el currículo (la oferta y la organización de la secundaria) y la política educativa. Dichas dimensiones son evaluadas desde la opinión de diferentes actores sociales – los participantes, el profesorado y el equipo directivo del centro. De este modo, el estudio contribuye a la reflexión sobre la enseñanza de nivel secundario de personas adultas (en cuanto estudio comparado entre el Distrito Federal/Brasil y Cataluña/España) para describir y comprender su organicidad, su oferta.

Una de las cuestiones que sostiene el estudio es: ¿Cuáles son los motivos que llevan a los jóvenes a regresar al sistema educativo? ¿Qué divergencias se observan entre las políticas educativas actuales y el desarrollo del currículum en centros públicos de educación de adultos en el Distrito Federal en comparación con Cataluña? Todo ello sirvió

para proponerse como objetivo, entre otros, analizar comparativa y críticamente las interrelaciones entre la política educativa y el currículo de secundaria de adultos, de los dos contextos. Por ello, se presenta en el *Capítulo I (Aproximación al tema de investigación)* el ítem *Estado de la cuestión* en el que se da a conocer los antecedentes en torno al tema, el resultado de investigaciones y estudios previos que permiten recuperar el conocimiento acumulado y que sirven de referencia de lo que se ha producido. Una de las constataciones de estos antecedentes, reside en una tendencia de jóvenes que abandonan la enseñanza secundaria (tanto en Brasil como España) a regresar, en un momento dado, al sistema educativo a través de los centros de educación de adultos.

En el *Capítulo II* se presenta el marco teórico, donde se recogen conceptos, aportaciones y reflexiones claves para constituir una aproximación a un concepto de educación de adultos; donde también se establecen los fundamentos respecto a la política educativa para adultos y se introduce el fenómeno de la juvenilización de las clases de adultos. Ya en el *Capítulo III (De la educación secundaria obligatoria a la educación secundaria de adultos)* contempla la descripción de la organización de la enseñanza secundaria de los dos contextos. De ahí se identifica que esta representa la última etapa de la educación básica y que la caracterización de ese nivel es fundamental para entender la organización y caracterización de la secundaria de adultos. A continuación, se dan a conocer las peculiaridades de esa oferta formativa en ambos países.

El *Capítulo IV (Perspectiva de la investigación)* registra todo el proceso metodológico realizado, los motivos que llevaron a tal opción, así como los aportes teóricos que los sostienen. Dicho proceso evidencia la utilización de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) y, a pesar de que las dos perspectivas son de naturaleza distinta, hay varios autores, entre ellos Bericat (1998) y Sadin (2003), que postulan la combinación de ambas para profundizar en la comprensión de la realidad. Esta

metodología permitió, a su vez, la elección de las técnicas: la observación participativa, la entrevista en profundidad, el cuestionario y el grupo de discusión. La adopción de estas técnicas llevó a una profusión de datos, sobre todo cualitativos, que precisaron del uso de la técnica de análisis de contenido temática, que permite descubrir los núcleos de sentido de la comunicación (Bardin, 2002).

La opción por el tema de la educación secundaria de adultos de dos sistemas educativos, determinó la adopción del método de estudio comparado. Por lo tanto, se ha tenido como fundamento algunos planteamientos respecto a estudios comparados (Unesco, 2015,2012; Bray & Jiang, 2015; Prats, 2013; Vega Gil, 2011, entre otros) que permiten afirmar que una investigación de este tipo presupone traspasar los límites de las comparaciones tradicionales (que se reducen a constatar lo que ocurre en cada uno de los dos países) apuntando similitudes y diferencias, lo que exige la problematización y delimitación de dimensiones que permitan aprender las peculiaridades de los dos contextos.

La presentación de dichas peculiaridades es evidenciada en el *Capítulo V (Educación secundaria de adultos: la política educativa y el desarrollo del currículo en la opinión de los actores)*, donde se registra el análisis de los resultados, a partir de la opinión de distintos actores del proceso educativo, lo que permite constatar la existencia de un distanciamiento entre la propuesta prevista en la política y el desarrollo del currículo.

*Educación secundaria de adultos en Cataluña y en el Distrito Federal: elementos de comparación (Capítulo VI)* registra el proceso de comparación entre los dos contextos y contempla, como primer elemento, sus características (aspecto social, cultural, económico y político). En seguida, el análisis en base a unidades elegidas para la comparación permitió constatar más diferencias que semejanzas, aunque se encontraron



suficientes puntos en común en torno a las problemáticas, en el desarrollo de la enseñanza secundaria de adultos.

El *Capítulo VII (Aproximación a una conclusión)* recoge los elementos que sostienen cada uno de los capítulos y conduce a un análisis de la investigación, que no estuvo centrada en la mera descripción de similitudes y diferencias sino en conocer y comprender los sentidos atribuidos por los distintos actores (sobre todo por los participantes jóvenes) a la educación secundaria de adultos. Mas sobre todo evidencia la complejidad de poner en marcha una política educativa pensada para favorecer el desarrollo de personas que vivieron un histórico proceso de deserción o de discontinuidad de los estudios; y poner generar nuevas expectativas y necesidades. Además, se constata que a pesar la inadecuación de la oferta de los centros a las necesidades de los jóvenes que allí acuden, la secundaria de adultos se constituye como una perspectiva de educación para persecución de sus proyectos personales.

Una de las conclusiones va en la dirección de que la educación de adultos es una política educativa que presenta una trayectoria polémica y que constituye, hoy en día, un imperativo, y no una opción, para los países en vías de desarrollo. Dicha polémica pasa también por los conceptos pues, en la actualidad, conceptualizar o caracterizar esa dimensión es una tarea difícil. A este respecto, se menciona que en Latinoamérica se suele utilizar la terminología Educación de Jóvenes y Adultos, mientras que en Europa la terminología más utilizada es Educación de Adultos<sup>2</sup> que, a su vez, sugiere una diversidad de niveles y de ofertas formativas. En este caso, por considerar la necesidad de uniformidad en este documento, se utiliza la terminología Educación de Adultos (EA), y

---

<sup>2</sup> Aunque se note una diversidad de términos, en las diferentes comunidades autónomas de España - en Cataluña se utiliza Formación de Adultos (1991), Islas Baleares Educación y Formación Permanente de Personas Adultas (2006), etc. (Formariz, 2009, p.24).

a pesar de considerar la amplitud de la terminología, la investigación se centró en la formación básica de personas adultas.

En el mismo caso, respecto a la diversidad de expresiones o dimensiones que refiéranse al nivel secundario, en el documento se utiliza la dimensión *educación secundaria* o *secundaria regular* (para referirse a las ofertas de nivel secundario del sistema educacional de los dos contextos – en el caso de Cataluña la Educación Secundaria Obligatoria y del Distrito Federal el *Ensino Médio*) y educación secundaria de adultos o secundaria de adultos para referirse a la oferta de nivel secundario de la formación básica de adultos, en la tentativa de homogenizar las terminologías y evitar dificultades de interpretación debido a las diferentes formas utilizadas en los dos contextos.

## **CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN AL TEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Estado de la cuestión: elementos de aproximación a la educación de adultos en Brasil y España**

En este apartado, se da a conocer los antecedentes en torno al tema, el resultado de investigaciones y estudios que permiten recuperar el conocimiento acumulado y sirven de referencia de lo que se ha producido. Así como aquellos que posibilitan trascenderlos, es decir, identificar lo que hace falta para plantear nuevos problemas o nuevas hipótesis de investigación.

En este sentido, es oportuno mencionar que hay una profusión de contribuciones respecto a la Educación de Adultos (EA) en Brasil y España. Pero, cuando se trata de problemáticas como la juvenilización de la EA, se constata un hueco de estudios y, en Brasil, los estudios son aún más escasos con respecto a la Educación Secundaria, en la modalidad EA. Por lo tanto, este apartado se justifica por la necesidad de conocer las investigaciones, publicaciones y estudios al respecto para, así, poder ampliar la discusión y plantear nuevos aportes. De esta manera, el capítulo se desdobra en cuatro puntos: el primero aborda los antecedentes de estudios comparados (donde se registran investigaciones y estudios sobre ese tema y que presentan fundamentos relacionados con el histórico, abordajes y evidencias de estudios comparados sobre educación secundaria); el segundo se ocupa de los antecedentes sobre la organización del sistema educativo de los dos contextos y su relación con la educación de adultos; en el tercer ítem se registran los antecedentes de la educación secundaria de adultos y en el último, y no menos importante, se profundiza los antecedentes del fenómeno de juvenilización de las clases

de adultos (se presentan diferentes abordajes sobre la dimensión juventud y evidencias del fenómeno en los contextos).

### 1.1.1. Antecedentes sobre estudios comparados

El planteamiento de antecedentes respecto a estudios comparados se justifica por el hecho de que las reformas educacionales, de distintos contextos, vienen sufriendo la influencia de otras realidades. Pues, cada vez más, se consideran las transformaciones que están ocurriendo en otros sistemas educativos y más aún por los resultados de los informes internacionales acerca del éxito escolar. Se hace notar, por ejemplo, la configuración de agrupamientos de países que concurren para tal realidad, como es el caso del BRICS<sup>3</sup>. Y en la perspectiva de fortalecer esta relación, el pasado mes de noviembre, el ministro de educación de Brasil (Brasil, 2015) firmó un acuerdo con aquellos países para la creación de la Universidad en Red, con vistas a ampliar las oportunidades de formación de profesionales en diversas áreas: energía, ciencias de la computación, ciencias sociales, políticas, etc.

En esta perspectiva, se ha constatado, por medio de la revisión de la literatura, una diversidad de estudios sobre educación comparada que demandan un análisis más detallado para la selección de los que, efectivamente, contribuyen a ampliar la comprensión sobre el objeto de esta investigación. Para ello, se recogen las obras de la Unesco (2015 & 2012), de Schneider & Schmitt (1998) y los estudios de Acín (2013), Prats (2013) y Sene (2009) que aportan contribuciones de relevancia.

---

<sup>3</sup> Este acrónimo fue creado por el economista Jim O'Neill en 2001, cuando realizó un estudio sobre el crecimiento económico mundial, para los próximos 50 años; y de ahí identificó que algunos países (Brasil, Rusia, India y China) se destacarían más. En 2011, Sudáfrica se incorporó al grupo.

La obra de la Unesco (2015) presenta varios artículos sobre educación comparada. Sin embargo, se eligieron dos que presentan aportaciones diferenciadas – el primero es el texto *Comparações entre sistemas*, de Mark Bray y Hay Jiang (2015, p.169-196), en el que se presenta un posicionamiento diferente del planteado en este estudio. Los autores, al inicio del texto, mencionan la imprecisión al delimitar el concepto de sistema educacional pues constatan la coexistencia con otros sistemas dentro de las fronteras nacionales que, además, trascienden dichas fronteras.

Explican también que las partes más evidentes de un sistema educacional deberían ser las instituciones que lo operan en régimen de cooperación, situadas dentro del mismo cuadro referencial administrativo e influenciadas por orientaciones que favorecen determinadas formas de evaluación, de condiciones de trabajo para los maestros, de criterios selectivos para la matrícula de alumnos, etc. Es decir, se oponen a los estudios internacionales y resaltan la importancia de comparar sistemas nacionales.

El segundo texto de la Unesco, relevante para esta investigación, es *Enfoques Quantitativos e Qualitativos em Educação* de Gregory Fairbrother (2015, p.101-126), que presenta un análisis sobre la utilización del abordaje cuantitativo y cualitativo en la educación comparada. El autor focaliza su análisis en los estudios realizados sobre letramiento y constata que, en general, los investigadores centran su atención en cuatro cuestiones claves: una descripción y una definición precisa; un estudio de sus variaciones – qué es lo que lleva al letramiento y, por último, las consecuencias de estos enfoques. Por lo tanto, el autor toma como base una comparación entre el abordaje cuantitativo y el cualitativo; y defiende que esta temática es relevante para la investigación en educación comparada, en función de la tendencia en los métodos cuantitativos, es decir, al abandonar los estudios históricos y explicativos.

Fairbrother (2015) menciona que los comparatistas que se dedican al abordaje

cualitativo comparten la creencia en la importancia de los contextos culturales, sociales y políticos y adoptan la postura de que la educación no puede estar descontextualizada de su cultura local. De ahí, él concluye que, para una mayor comprensión sobre *letramento*, habría que utilizar los dos abordajes en una misma investigación.

Otra obra publicada por la Unesco (2012) y que también presenta un fundamento importante sobre este tema es el artículo *Introdução: o nacional, o internacional e o global*, de Cowen (2012, p.19-24), en que se explica que la perspectiva de los estudiosos comparatistas cambió a lo largo de la historia. Antes se centraba la atención en “leer el global”<sup>4</sup> desde perspectivas centradas en análisis de binomios – norte/sur, desarrollado/en vías de desarrollo, etc. Por ello, el autor presenta un histórico de la educación comparada a partir de la década de 1950.

Cowen (2012) afirma que, en la actualidad, ya no hay más la referencia del estado-nación, pues ha cambiado el objeto de estudio. Se alteraron las relaciones económicas, políticas y sociales globales y cambió también la utilidad de interpretar el mundo como un todo constituido por estados soberanos.

La tesis de Acín (2013), *La educación secundaria de adultos en la actualidad: un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*, se presenta como otro aporte relevante. Por ello, se analiza de modo más detallado; se trata de un estudio comparado sobre la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Cataluña, donde se registran los principales cambios ocurridos en la primera década de 2000.

La autora afirma que la opción de la comparación entre los dos contextos se dio inicialmente en función de un criterio geográfico, pero también de otros: políticoadministrativo, puesto que la gestión de la oferta de secundaria es de competencia del gobierno de la comunidad autónoma (Córdoba y Cataluña); de las características

---

<sup>4</sup> El autor hace una crítica a los comparatistas de aquella época, que se centraban en la idea de leer el global, con una visión muy estrecha de ese global pues su análisis incluía pocos países.

comunes relacionadas con factores históricos y demográficos, de la herencia cultural resultante del proceso histórico de dominación colonial y de las oleadas inmigratorias.

En este sentido, las contribuciones se refieren a las políticas de Educación de Adultos (EA) desarrolladas en el periodo de 2000/2010 y abarcan, principalmente, el nivel secundario, la organización de este nivel de enseñanza y las concepciones pedagógicas de EA predominantes en ambos contextos, lo que permite visualizar las principales semejanzas y diferencias entre ellos.

Respecto a la delimitación del problema, la autora afirma que, en Argentina (Córdoba), la educación básica de adultos, proporcionada por el sistema educativo, es la que ha tenido mayor desarrollo; y la que presenta mayor demanda es la Educación Secundaria (ES). Sobre este aspecto menciona que ese nivel educativo es un requisito casi excluyente para el acceso al mercado laboral, en puestos de trabajo de mediana calificación.

Otro aspecto mencionado que sostiene la importancia del estudio es la constatación, por diferentes autores, de que parte de la población que frecuenta este nivel de enseñanza alberga expectativas de continuidad de estudios superiores una vez finalizado este tramo educativo. Incluso menciona que, en Argentina, la ES regular pasó a ser de carácter obligatorio en 2006, con la reformulación de la ley nacional. En este sentido, esa oferta pasa a ocupar un espacio de relevancia en dicho contexto: sea por exigencia del mercado laboral, por el acceso a los estudios superiores o por su obligatoriedad.

Respecto a la importancia de dicho tema en Cataluña, la autora menciona que solo 3 de cada 10 adultos tienen estudios equivalentes a EGB<sup>5</sup>, ES o FP de primer grado, en contraste con el conjunto de países de la Unión Europea. El estudio de Acín (2013)

---

<sup>5</sup> Educación General Básica, Educación Secundaria y Formación Profesional.

tuvo como objetivo conocer en qué medida los procesos ocurridos en la ES de adultos, en la provincia de Córdoba, serían expresiones de otros procesos más amplios o de carácter idiosincrático, ligados a historias, tradiciones y formas culturales locales. De esta manera, la autora planteó la pregunta: ¿Qué similitudes y diferencias presenta la educación secundaria de adultos en la provincia de Córdoba (Argentina) y en la comunidad autónoma de Cataluña (España)? ¿Cuáles son las decisiones políticas adoptadas en la última década? ¿Cuál es la normativa que la rige? ¿Cómo está organizada la secundaria de adultos, en Cataluña y qué servicios educativos comprende? ¿Quiénes son los estudiantes y los docentes que conforman estos centros educativos? (Acín, 2013, p.28). Con eso, la autora eligió las dimensiones de estudio – sociopolítica, organizativa y pedagógica y propuso, como objetivo general, comparar la composición actual de la secundaria de adultos, en la modalidad a distancia, en Córdoba y en Cataluña y los principales cambios ocurridos en la década de 2000.

Al tratar el estado de la cuestión, la autora menciona que se ha constatado, en Córdoba, que el perfil de los participantes de secundaria de adultos está compuesto por un 50% de jóvenes con menos de 25 años y que este porcentaje presenta otras características: son jóvenes próximos a la adolescencia, marginados del sistema escolar por su inserción temprana en el mundo laboral, por su desocupación, su precariedad o la conflictividad familiar y que, en definitiva, presentan dificultades de adaptación al modelo escolar vigente. En cuanto al tema de la juvenilización de la Educación de Adultos, la autora menciona que, por medio de un estudio cualitativo desarrollado en 2007, se constató un porcentaje del 54% de jóvenes entre 18 y 21 años; y de ahí se concluye que dicha modalidad no estaría dando respuestas a los fines para los que había sido creada, sino que estaría resolviendo los déficits internos del propio sistema educativo (Acín, 2013, p.36).



La diferencia de perfil y de actitud del participante joven en contacto con el participante adulto evidencia una heterogeneidad en el aula y, por consiguiente, constituye un desafío para el profesorado, afirma Acín (2013). Por medio de otro antecedente, la autora menciona que la oferta de EA en Argentina es el resultado del fracaso de la escolarización inicial y de la diferenciación de las condiciones educativas de los sectores subalternos que se estructuraron con un carácter compensatorio y, por ello, fueron incapaces de revertir la desigualdad en posibilidades de educación.

Se hace notar que la autora optó por la perspectiva de investigación cualitativa y se embaza en el método comparado de investigación; y que también optó por acercarse a la realidad, con la utilización de técnicas de investigación como: el análisis documental, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y la observación no participante. Para el análisis de los datos utilizó la técnica de análisis de contenido temático.

La validación de los criterios se llevó a cabo mediante la triangulación de datos, explicitación de los criterios éticos y epistemológicos subyacentes a las decisiones adoptadas. Pero, en dicho proceso investigativo menciona que hubo limitaciones y una de ellas fue la familiaridad con el objeto de estudio, puesto que ya tenía conocimiento disponible acerca de la realidad en Argentina y en América Latina, que se puso como parámetro para conocer la realidad de Cataluña. Además, menciona también la elaboración de capítulos muy extensos o predominantemente descriptivos.

Al concluir su trabajo investigativo, Acín afirma que en Cataluña una parte de los entrevistados se refieren a la EA como educación de segunda oportunidad, para diferenciarla del modelo escolarizado, y que en ambos contextos se evidencia una concepción de que la EA se ha desvirtuado con el ingreso masivo de jóvenes – lo que presupone cierto rechazo hacia estos participantes– a pesar de ser una garantía legal en ambos países.

Otra conclusión a destacar es la gran diferencia en la oferta de EA en los casos analizados con respecto al acceso a los estudios superiores. En Córdoba, cuando el participante concluye la ES tiene superada todas las etapas para el acceso a los estudios superiores mientras que, en Cataluña, el estudiante aún tiene que someterse a exámenes, previa obtención del título de formación profesional de grado medio o de bachillerato.

Además, cuando se trata de aspectos organizativos la autora menciona que en Cataluña la EA evidencia autonomía de los centros educativos, pero también cierta tendencia de homologación a la educación regular. En cuanto a Córdoba, camina hacia la tendencia de construcción de una especificidad para la EA. A este respecto, Acín (2013, p.481) afirma que la búsqueda de la especificidad siempre fue el objetivo de la EA, a pesar de la tendencia a la homologación al sistema educativo.

En este mismo camino, destaca que, en ambos contextos, la secundaria de adultos se imparte en modo presencial y a distancia. Respecto a esta última, la Educación a Distancia (EaD) se impuso como una opción alternativa a la educación presencial, en lugar de complementaria, y suscitó sospechas, temores y resistencia por parte de quien cursaba el modo presencial.

Cuando trata del tema de la juvenilización de las clases de adultos, la autora menciona la presencia masiva de jóvenes en clases de secundaria de adultos – en el caso de la investigación, constató que la mayoría se ubica en la franja de edad entre los 20 y los 29 años, en Córdoba, mientras que en Cataluña la mayoría se ubica en la franja de edad entre los 16 y los 25 años. Una cuestión que Acín estima como objeto para una investigación más profunda es:

(...) incluimos en este ítem tres cuestiones comunes que son señaladas con preocupación o adquieren un carácter conflictivo que por su importancia reclamarían su profundización y darían lugar probablemente a otros estudios: **nos referimos a la población joven que hace uso efectivo de la educación secundaria de adultos;** a los requisitos para el ingreso a la docencia en EA y la formación docente y al alto porcentaje de interrupción, abandono o no consecución del objetivo propuesto al retomar los estudios secundarios (Acín, 2013, p.491) [cursiva nuestra].

En este sentido, la autora afirma que esta cuestión es preocupante por el hecho de que la incorporación en estas condiciones, que debería resultar en un proceso de inclusión, se constituye como una exclusión puesto que no existe un reconocimiento y una aceptación de su presencia. Pero también hay otros puntos que merecen atención, como la formación docente para actuar en dicha modalidad de educación.

El estudio de Sene (2008), *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia* es otra aportación relevante. El autor investigó las justificaciones, contradicciones y conflictos de interés político, económico e ideológico envueltos en los procesos reformistas de la enseñanza secundaria. De ahí optó por el análisis del currículo de geografía, desde la perspectiva crítico-dialéctica y el método comparado.

Dicha investigación tuvo como uno de sus objetivos analizar y comparar, basándose en los documentos de los Ministerios de Educación de Brasil y de España, las reformas educacionales implementadas después de la apertura política en los dos países. En este sentido, el autor menciona que las reformas son un proceso sin fin y que hay necesidad de diferenciar las dimensiones: reforma e innovación. Pues las reformas brasileñas están gestionadas por el Estado, y son impulsadas por un equipo pedagógico compuesto por maestros y otros profesionales. Dicho eso, el autor señala que la investigación sigue el camino de analizar las reformas. En el caso de España, la polarización de la política por el hecho del bipartidismo influye directamente en las reformas educativas, puesto que a cada elección el gobierno victorioso intenta cambiar lo que propuso el gobierno anterior.

Con eso, presenta un recorrido histórico, en España, que va desde la *Ley General de Educación – LGE*, de 1970, pasando por la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación – LOE*, de 1985, hasta la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE*, de 1990. En cuanto a Brasil, en el mismo período de final de

dictadura y proceso de democratización del país, se notan apenas dos leyes de Educación: la *Lei de Educação Nacional nº5692*, de 1971, y la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394*, de 1996. Por lo tanto, el autor explica que buscó focalizar el análisis estructural y curricular de la reforma en la perspectiva de comprender el papel de dichas leyes. Considerando que el proceso histórico es importante para comprender la puesta en marcha de las reformas educativas, él hizo un recorte temporal de la historia de dichos países – en el caso de España tomó como punto de partida la promulgación de la Constitución 1978 y en Brasil, la de la Constitución de 1988.

Sobre esta cuestión, indica que algunos autores progresistas afirman que las reformas son una mera estrategia de cambios que no llegan a configurarse en la estructura profunda de la sociedad. Además, hace referencia al posicionamiento de Rozada Martínez (2002) respecto a las reformas y a que la educación tiene el papel de desviar la atención de los verdaderos problemas sociales. Incluso afirma que hay varios tipos de reformas educacionales, aunque la que produce más polémica es la reforma curricular.

En ese contexto, Sene se apoya en los fundamentos de la sociedad del conocimiento para desarrollar su análisis. De ahí, afirma que se está viviendo una nueva revolución tecnológica y, en este aspecto, las reformas educativas que se están poniendo en marcha, en diversos países, tienen un fuerte indicador de búsqueda para adecuar la educación al sistema económico actual que, a su vez, se caracteriza por una creciente competición entre empresas, sitios y naciones donde el conocimiento gana más relevancia (Sene, 2008, p.89). Respecto a este tema, se apoya en diferentes contribuciones para definir los términos información y conocimiento. Sobre este último, presenta las contribuciones de Castells (2000), Perrenoud (2006), Bell (2006) y Lefebvre (1991) y partiendo de estas aportaciones presenta distintos conceptos de inteligencia.

A partir de estos fundamentos, el autor presenta una reflexión en torno a las reformas educacionales, la sociedad del conocimiento y el currículo. Sene detalla que las

reformas curriculares son proyectos eminentemente ideológicos que tienen como objetivo refrendar determinados conocimientos (y no otros) en el sistema educativo con el propósito de crear y sostener relaciones de poder. Partiendo de esta concepción, Sene presenta la contribución de diferentes autores (Apple, Sacristán y otros) respecto al currículo.

Revisando la historia, él concluye que, durante el periodo militar, en de Brasil, la asignatura de Geografía estuvo mezclada con la asignatura Historia, en el currículo de secundaria, en el área de Estudios Sociales (lo mismo pasó en España); y solo logró el desligamiento con la apertura política. Otro dato relevante es la formación de profesores; según él, en España, los maestros de Geografía, en general, también son formados en Historia e Historia del Arte (sin embargo, hay menos profesores formados en Geografía) lo que contribuye al debilitamiento de este campo del saber. Por el contrario, en Brasil, los profesores de Geografía de clases de secundaria se forman en dicha área (aunque también se constate la presencia de profesores sin formación en esta materia, es decir, profesores formados en Historia, Sociología y Filosofía). Otro aspecto relevante es que dicha asignatura en España tiene fuerza normativa – hay un decreto que establece los contenidos mínimos- mientras que en Brasil los contenidos son previstos en los parámetros curriculares nacionales, que no tienen fuerza de ley y son apenas referenciales.

En el proceso de conformación del currículo de la ES (en Brasil como en España) hay una mediación fuertemente instrumental para favorecer el acceso al examen *vestibular* y a las pruebas de acceso a la universidad. Con eso, Sene concluye que el sistema escolar – de la forma como está organizado, sus relaciones de poder, su inserción social – es reflejo del momento histórico de la sociedad que lo produjo.

Un texto importante a considerar es también el artículo de Schneider y Schmitt (1998), *O uso do método comparativo nas ciências sociais*, pues presenta la idea de que el método comparado no se confunde con una técnica de levantamiento de datos

empíricos. El uso de la comparación, en cuanto perspectiva de análisis social, posee una serie de implicaciones situadas en el plan epistemológico, el que remite a un debate acerca de los propios fundamentos de la construcción del conocimiento en ciencias sociales.

Los autores plantean una reflexión en torno a las relaciones existentes entre la comparación y la explicación sociológica a partir de algunos abordajes clásicos de la sociología (Comte, Durkheim y Weber). Además, proponen seguir un guía de cuestiones relativas a la utilización del método comparativo y, por fin, presentan un ejemplo concreto para su aplicación teniendo como referencia la obra de Barrington Moore Jr.

La obra *L'educació una qüestió d'estat: una mirada a Europa*, de Enric Prats (2013), se sitúa como un referencial importante para esta investigación. Pues, en líneas generales, propone una mirada comparativa a la educación de países europeos para analizar precisamente el grado de ajuste del sistema educativo español (y en particular de Cataluña) por “[...] *l'ansia d'alliberament nacional que ens empeny a un acostament més estret amb els veïns europeus [...]*” (Prats, 2013, p.10).

En este sentido, explica que la educación refleja un cruce de intereses, tradiciones y perspectivas muy dispares en el interior de la Unión Europea y cita como ejemplo que el gobierno español propuso, en diciembre de 2012, una nueva ley (la décima ley educativa, en tres décadas), con fuerte carga ideológica. De ahí la necesidad de reflexionar en torno a los rankings internacionales, puesto que las reformas educacionales pasan por encima del debate social y las decisiones políticas no tienen una base empírica sólida y suficientemente contrastada con estudios rigurosos. Para Prats, las reformas parten de supuestos ideológicos bien afianzados que esconden intenciones partidistas, convirtiendo a la educación en moneda de cambio del combate electoral.

En la introducción, se recoge que la filosofía que impregna la obra tiene como base dos puntos de vista: el concepto de educación y la pedagogía como asignatura. Por tanto, el autor desarrolla un comparativo, en base a un contexto permeado por una tensión (entre las tendencias dirigidas a la globalización y las que emanan de las realidades nacionales) y en base a informes de organismos internacionales.

Según Prats (2013), la pedagogía comparada, asignatura que anteriormente estaba reservada a un grupo de universidades, pasa a ocupar una posición mediática en la sociedad. Hecho que resultó en investigaciones internacionales sobre el estado de la educación en el mundo, provocando una determinada “opinión pública” o publicada que empieza a demandar explicaciones a las autoridades acerca del desempeño de los estudiantes y de los resultados mediocres en la escuela. También afirma que desde la pedagogía continúa reclamándose que se aborde el tema, considerando una metodología rigurosa y adaptada al tiempo corriente, que lleva en consideración el análisis comparado y el estudio histórico. De hecho, no se puede negar el efecto negativo de la comparación, puesto su uso perverso como una fotocopia en blanco y negro, es decir, se niega la posibilidad de reconocer lo que se está haciendo bien en cada país. Además, menciona la necesidad de buscar los antecedentes catalanes respecto a esta asignatura, puesto que Cataluña posee una importante tradición comparativa (Prats, 2013, p.18). Sin embargo, según él, esta región sufre una patología doble: bulimia de datos y anorexia interpretativa.

El primer capítulo del libro, “El estado de la cuestión: resultados y efectos”, que se desdobra en tres partes, evidencia cierta preeminencia puesto que presenta relatos comparativos de la educación en Europa. La primera parte (“Niveles de formación”) registra que el acceso a la educación básica es prácticamente universal en todos los países desarrollados y que, en el sistema educativo europeo, hay una diversidad de nomenclaturas, estructuras y límites en las etapas formales. Pero, en líneas generales, presenta la siguiente organización: *educación preprimaria*, es la puerta de entrada al

sistema educativo formal y no posee carácter obligatorio en ningún país europeo; *educación primaria*, en la mayoría de los países es la primera parte de la educación básica y favorece los rudimentos esenciales en lectura, escritura y matemáticas, además de competencias nucleares en otras materias (conocimiento del medio, conocimientos científicos, artísticos, etc.) y se sitúa entre los 5 y los 7 años de edad, con una duración aproximada de cinco o seis años); *educación secundaria*, es la segunda parte de la educación básica y completa la educación obligatoria, su duración se sitúa entre tres y cuatro años al final de la etapa (suele coincidir con la edad legal para la inserción laboral); *educación secundaria superior* que tiene inicio después de haber superado la educación obligatoria y, en el caso español, las dos opciones reciben, respectivamente, los nombres de bachillerato y formación profesional de grado medio; *educación postsecundaria no terciaria* (supone un cierto avance respecto a los estudios secundarios pero no tiene el nivel de los estudios superiores o terciarios – suelen ser estudios de especialización en determinadas ramas profesionales – y no hay equivalencia en el sistema educativo español).

Cuando trata del *nivel superior*, el autor menciona la educación superior de ciclo corto que corresponde a los estudios profesionales y técnicos avanzados, que poseen una duración variable y están orientados al mercado laboral (en el sistema español no hay una equivalencia bien definida); la educación superior de grado corresponde a los estudios universitarios, los estudios profesionales y técnicos y presenta una duración mínima de tres o cuatro años – sobre este nivel, con el Plan Bolonia, España optó por grados de cuatro años, evitando la tendencia general de Europa que es de tres años.

La *educación superior de máster* es otro nivel y corresponde a estudios con una duración mínima de uno o dos años – es el ciclo preparatorio del doctorado. En base a aquel plan, España optó por un año de duración (equivalente a 60 créditos), mientras que la mayoría de los países europeos establecían másteres de dos años (120 créditos). En



cuanto a la educación superior de *doctorado*, que corresponde a los estudios que conducen a la búsqueda avanzada (la titulación de doctor se obtiene tras defender públicamente una tesis, resultado de una investigación original), no hay una duración determinada instaurada.

Dicha organización corresponde a los objetivos políticos comunitarios de la Unión Europea para 2020; además, delimita también que el análisis, en todos los estudios internacionales, respecto a la educación, esté centrado en áreas de conocimiento o materias curriculares. De ahí, el autor hace un recorte en la educación básica y centra su análisis en la comprensión lectora. Él reflexiona que, dentro del panorama actual, sería necesario incluir la competencia lectora en un marco más amplio de las capacidades comunicativas, es decir, que ningún país propuso una asignatura de comunicación en la que se reconocieran y potenciaron los códigos comunicativos actuales: alfabéticos, digitales, audiovisuales, etc. (Prats, 2013, p.36). El autor considera que la escuela carga una fuerte dependencia de expresión de modernidad y de progreso, así como de afirmación nacional, donde la lengua materna suele ser considerada uno de los conocimientos más relevantes.

La segunda parte del estado de la cuestión, “Desempeños académicos: la excelencia en los resultados” evidencia de modo sucinto los resultados académicos del panorama europeo, específicamente de comprensión lectora, tema tratado por el informe PISA de 2009 (donde se encuentran los valores medios de los estados europeos, incluyendo Cataluña). En este sentido, el autor considera conveniente analizar estos datos con mucho detalle pues las encuestas PISA son muestras de la realidad. Dicha muestra evidencia, en datos absolutos, que Finlandia ocupa una posición destacada (la tercera a nivel mundial, después de Shanghái y Corea del Sur) y que, en términos generales, el nivel social y el estatus económico del alumno pueden influir en el rendimiento escolar cuando la escuela no reequilibra las posibles desigualdades de origen. En este sentido, el

autor apunta a la necesidad de buscar más las tendencias subterráneas que los síntomas superficiales ya que es más productivo identificar las razones o las funciones de la lectura en un mundo altamente digitalizado que demostrar la capacidad de lectura de los encuestados.

En cuanto a la tercera parte, “Resultados de la educación: claves interpretativas”, Prats presenta un análisis puntual de los mecanismos de evaluación – en este caso, las pruebas externas de competencias básicas en educación primaria de Cataluña en las que se evalúa el catalán, el castellano, una lengua extranjera y las matemáticas, como obligatorias y universales; y de la repetición de curso y éxito escolar, incidiendo en un aspecto nuclear que suele quedar apartado de los estudios comparados como es el concepto de permeabilidad de los sistemas educativos.

Éste es un concepto relevante en la obra del autor y se refiere a la capacidad de la sociedad para validar y acreditar los conocimientos y las competencias personales y profesionales de la trayectoria de cualquier persona. Sin embargo, la cuestión de fondo es encontrar un sistema que dé una idea más precisa e integral de los niveles de formación real de estas personas.

En el segundo capítulo del libro, “Causas y razones: los procesos educativos”, el autor explica que los sistemas educativos presentaron un crecimiento significativo en los últimos cien años. Sin embargo, este crecimiento no fue acompañado de otra revolución en los métodos y las estructuras de la escuela como agente principal de la educación formal. Se nota la ampliación considerable de los márgenes de la educación obligatoria, pero se han mantenido unas estructuras educativas que, salvo algunas excepciones, no se han modificado mucho durante este último siglo. Uno de los puntos críticos de los sistemas educativos formales es la educación secundaria – los países nórdicos empezaron reformas profundas en este nivel educativo hace dos décadas y, actualmente, su modelo de educación es un referente para el resto de los países europeos.

La organización del tiempo lectivo en Europa evidencia una gran variabilidad y seguramente es uno de los elementos de más complicada comparación, a escala general. Según Prats (2013, p.113), Holanda es el país que más horas destina a la educación obligatoria (cerca de 1.000 horas anuales). Y en la inversión en recursos en la educación básica, otro elemento de comparación, Dinamarca presentó, en 2009, los resultados más elevados, con cerca de un 9% de inversión sobre su PIB, en términos relativos, mientras que España se situó en el 5,01%.

Ya en el tercer capítulo, “Principios y horizontes de la educación: una visión prospectiva”, el autor menciona que los dos retos principales de la educación escolar de los últimos tiempos son la diversidad y la tecnología – el profesorado tiene ante sí a un alumnado con múltiples y variadas inquietudes y necesidades. Además, hay que considerar también los cambios y el proceso de globalización; en este sentido, las reformas educativas en Europa evidencian una preocupación por estos nuevos horizontes ya que sus documentos reflejan una orientación hacia la formación de personas capaces de competir en un mundo globalizado. Con el horizonte de 2020, la Comisión Europea lanzó una estrategia, en el año 2010, para tratar de encauzar la situación y sobreponerse así a los primeros efectos de la crisis.

En el cuarto capítulo, “Fragmento: a propósito de un despropósito”, el autor hace referencia a las reformas educativas que sugieren la puesta en marcha de modelos antiguos, revestidos de nuevos. Prats afirma que España refleja progresos y retrocesos en la educación y que, desde la década de 1980 con los primeros gobiernos nacionalistas en Cataluña y socialistas en España, la educación escolar ha sufrido los titubeos que han marcado los cambios políticos. Por ello, el autor afirma que de momento, se asiste a una nueva ola reformista en España por parte de un gobierno conservador, que tiene más aires de contrarreforma y quizás de restauración, con la pretensión de recuperar y reinstalar valores caducos como la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa – LOMCE

08/2013, que resultó en la eliminación del currículo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y, a su vez, puso más peso en la asignatura de Religión. Este retroceso en la formación de ciudadanos responsables contribuye a satisfacer compromisos ideológicos con una parte de la sociedad española.

En este mismo capítulo, el autor presenta las consideraciones finales que caminan en el sentido de que los fenómenos educativos se deben estudiar y valorar en función del marco contextual y desde una posición intelectual sincera que reconozca los referentes ideológicos de partida. Pues no se puede olvidar la existencia de modelos de éxito que saben acoger a todos en la escuela, hasta el final de la educación obligatoria y con resultados académicos favorables sin excluir a nadie. Modelos que desarrollan dispositivos de permeabilidad que validan la formación y la hacen más polivalente y que destinan recursos económicos a la formación del profesorado y a la investigación y la innovación pedagógica. Prats menciona que el desafío de su libro fue estudiar algunos de los mecanismos utilizados en Europa para abordar algunas de las problemáticas de la educación, que no son más que una muestra, sin duda parcial, de la realidad escolar. Pues, en la mayoría de los países del entorno, se ha alcanzado un alto nivel de escolarización a edades tempranas (educación infantil) y en etapas medias (secundaria básica) y se ha abierto la escuela a nuevas realidades, especialmente a partir de las nuevas tecnologías y también en la atención a la diversidad.

En la mayoría de los países occidentales, la escuela es todavía uno de los pocos espacios públicos donde se practica un alto nivel de tolerancia y se predica la necesidad de crear hábitos saludables de convivencia, esto se hace notar en los programas educativos y en el profesorado que apuesta por modelos inclusivos (al menos en el plano teórico). Pero cuando aumentan las interferencias indebidas sobre el sistema escolar, el profesorado retrocede y puede llegar a adoptar posiciones más conservadoras que defienden modelos selectivos y elitistas, alejados de cualquier pretensión equilibradora de las desigualdades.

Además del concepto de permeabilidad (un avance para los estudios sobre el proceso de certificación de saberes y experiencias), las contribuciones de Prats sirven como fundamento básico para quien desea conocer la organización del sistema educativo europeo; puesto que centra la discusión en la complejidad para medir los resultados de la educación solo con la mera aplicación de pruebas estándares. Hay que reconocer la necesidad de participación de otros protagonistas en dicho proceso (el profesorado, por ejemplo) y, de la misma manera, hay que comprender los estudios comparados más allá de dos posicionamientos: copia o rechazo de un modelo. Es necesario entender las singularidades de cada uno de los países de análisis, el proceso que ellos recogieron para lograr los éxitos, y así ampliar las perspectivas de comprensión de la misma problemática que acaso esté ocurriendo en otro contexto.

De esta manera, Prats concluye que los estudios internacionales ofrecen una diversidad de datos demasiado descriptivos. De ahí, la necesidad de interpretar adecuadamente el porqué de las cosas y conocer a qué caminos llevará este proceso, sobre todo cuando se intenta construir una realidad nacional integrada en un marco europeo.

### 1.1.2. Antecedentes sobre la organización del sistema educativo y su relación con la Educación de Adultos

La Educación de Adultos (en sus diferentes niveles y tipos de oferta: formación profesional, formación básica, presencial, a distancia, etc.) suele estar vinculada a un sistema regular de enseñanza. Dicha relación evidencia más que una cuestión meramente formal, implica la adopción de un currículo y una concepción de educación de adultos, lo que compromete el desarrollo de la formación de su público. En este sentido, es necesario identificar la forma en la que los dos contextos organizan sus sistemas educativos (en los

diferentes niveles), para entender la política y el currículo de la Educación Secundaria de Adultos.

*a) La Organización del sistema educativo*

A pesar de sus particularidades, la educación, en Brasil y España, se constituye también a partir de transformaciones que ocurren en otros sistemas educativos. Sin embargo, es necesario aclarar que antes hay que considerar que la educación básica, uno de los niveles del sistema educativo, se insiere como una de las políticas educativas más relevantes para los dos contextos y que ambas poseen una configuración diferenciada en cuanto al número de años de la educación básica y, sobre todo, de la educación secundaria.

En este contexto, la obra de Prats (2013) refrenda elementos relevantes sobre la organización del sistema educacional europeo (y en particular de Cataluña). Y en este caso, es necesario considerar las singularidades de cada uno de los países de análisis, el proceso que atravesaron para lograr los éxitos para comprender la misma problemática que acaso esté ocurriendo en estos contextos.

La obra de Maria Abádia Silva y Célio da Cunha (2014), *Educação básica: políticas, avanços e pendências*, también es un aporte relevante. Incluye el artículo de Silva (2014) *Dimensões da política do banco mundial para a educação básica pública*, en el que se mencionan las distintas fases de entrelazamiento entre los intereses privados internacionales y la esfera pública. La autora sostiene que las políticas educacionales, a pesar de serien discutidas en ámbitos locales, regionales y nacionales, están, cada vez más, impregnadas de las proposiciones, acciones y decisiones del comercio internacional asociadas a una parcela de las oligarquías urbanas locales.

Dichos autores presentan una contribución respecto a las políticas y estrategias del Banco Mundial, la implementación de las políticas de educación básica pública y la

política de formación del profesorado. Con este documento se constata la influencia de la internacionalización de las políticas educacionales y la cooperación con el Banco Mundial para la educación brasileña, entre otros.

*b) La política educativa y la organización del currículo*

Los aportes al respecto demandan considerar que la organización de la educación tiene como telón de fondo la complejidad de las políticas educativas y que éstas, a su vez, también influyen en la organización del currículo. Tratándose de política educativa es oportuno considerar que existe una tradición de cambios frecuentes en las leyes nacionales de Educación. En el caso de Brasil, esto no es tan recurrente como en España, sobre todo en la educación secundaria pues, según Prats (2005, p.180): “se decía, ya a finales del siglo XIX, que no había ministro que se tuviese por tal que no hubiese redactado su propia reforma educacional”.

En cuanto a las reformas educativas, hay que tener en cuenta que los estudios apuntan hacia una tendencia en la que se focaliza el currículo como uno de los objetos relevantes en dichas investigaciones. Lo que obliga a recoger algunos aportes sobre estas dos dimensiones – currículo y política educativa. Sin embargo, no es posible pensar en ellas sin considerar el contexto en el que se desarrollan. En este sentido, es necesario considerar los hechos, los cambios y el contexto de las sociedades brasileña y española en el periodo comprendido entre 2002 y 2015.

El libro de Emir Saber (2013), *Lula e Dilma 10 anos de governos neoliberais no Brasil*, es un recorte de la historia de estos dos gobiernos y permite comprender lo que cambió en el mundo en la primera década del siglo XXI y, en particular, en América Latina. Además, analiza las tensiones en medio de las cuales se desarrolló la política

económica del gobierno, de la primera, la segunda y actual fase. De ahí, se rescatan informaciones sobre cómo fueron implantadas las políticas sociales y educativas.

Uno de los artículos de aquella obra que sirvió de hilo conductor para la comprensión del contexto de la sociedad brasileña fue *O Brasil e seu “entorno estratégico”, na primeira década do século XXI*, de José Luis Fiori, en el que se recogen algunos de los aspectos e iniciativas más importantes de la política brasileña entre 2003 y 2012. El texto presenta los principales desafíos futuros y plantea un breve diagnóstico de la coyuntura internacional para luego abordar las relaciones del país con América Latina, el Atlántico Sur, el África negra y con el BRICS; finalmente, hace algunas aportaciones sobre las condiciones del proyecto de expansión del poder y liderazgo internacional del país.

Otro artículo del referido libro es *A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil*, de Pablo Gentili y Dalila Oliveira, en el que presentan como contribución los cambios que ocurrieron en la educación brasileña, en las dos últimas décadas, en los que se constata que una de las marcas de los gobiernos de esta época fue la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educacional de las personas más pobres, al contrario de la política desarrollada durante los mandatos anteriores.

Los autores hacen un recorrido por los avances y los límites de las políticas implementadas en dicho periodo y mencionan que, después de más de veinte años de dictadura militar y de diez años de un gobierno con tendencias privatistas, la población ansiaba tener justicia social y democracia. En este contexto, la educación pasó a considerarse un derecho social indispensable para el gozo de otros derechos.

En base a estos aportes de contexto, se demanda insertar la dimensión política educativa. Para lo que se recurre a la obra *Políticas Educacionais: questões dilemas, organizada por Stephen Ball y Jefferson Mainardes (2011)*, que presenta elementos para



entender las distintas formas de política educativa. De este documento, se despliega la contribución de Ball (2011, p.23) sobre el análisis de la actuación del Estado en Reino Unido, en los últimos quince años, que también se aplica a otros países y en el que se alude a un profundo cambio en los principios de organización de la provisión social, especialmente del sector público. Para comprender ese cambio, Ball plantea un recorrido que va desde el paso del Estado del Bienestar a la reestructuración y subordinación del mismo a las fuerzas del mercado.

Uno de los hechos constatados es la perspectiva neoliberal que impregna las reformas educacionales, en la que se percibe la desregulación, la transferencia y la autonomía, aspectos centrales en la reforma del sector público, y que cambia la definición de sindicato y de actividad profesional, así como las posibilidades engendradas por estos conceptos. Así, se percibe que el discurso de calidad representa una narrativa ideológica que toma prestados conceptos y formas de gestión del sector privado y que subsidia la existencia de una nueva forma de gestión incorporada por directores de escuelas que, consecuentemente, repercute en una cultura organizacional peculiar del sector privado (Ball, 2011, p.27).

Otra contribución es el texto *Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil*, de Andréa Barbosa Gouveia (2009), que repasa la historia, desde el gobierno de Fernando Henrique Cardoso hasta el gobierno de Lula, para caracterizar las disputas en el campo de la política educacional a partir del binomio derecha e izquierda.

El texto pretende argumentar que este binomio puede sintetizar las propuestas antagónicas de educación a partir de la disputa de los que llevan la dirección de las políticas gubernamentales en curso. Para ello, hace una revisión de la literatura sobre los partidos políticos en Brasil y un análisis de las propuestas políticas educacionales pos dictadura militar. Con eso, propone una matriz que sintetiza las disputas educacionales en

los ámbitos de las políticas de acceso, gestión y financiamiento de la educación. Dicho argumento refuerza la idea de que la educación representa siempre un campo de querrela.

En el panorama de enfrentamiento de las políticas educativas se inserta la cuestión del currículo, pues de ahí se depende la dimensión política curricular. A este respecto, Gimeno Sacristán (2000) menciona que la función de la política curricular es orientar, determinar los conocimientos básicos que deben desarrollarse. Para él, un aspecto específico de la política curricular que se establece es la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículo dentro del sistema educativo, dejando claro el poder y la autonomía que los diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo, de esa forma, en la distribución del conocimiento dentro del sistema escolar e incidiendo en la práctica educativa, en tanto que presenta el currículo a sus consumidores y ordena sus contenidos y sus códigos de diferentes tipos. Sin embargo, Sacristán hace hincapié en que el valor de cualquier currículo se contraste en la realidad en la que se realiza, pues es en la acción donde adquiere significado.

Este planteamiento sugiere analizar la práctica en la que se desarrolla dicho currículo para, así, comprender, desde la visión de distintos actores sociales, la opinión sobre la finalidad y la efectividad de dicho currículo. Pues la estructura de la práctica atiende a diferentes determinantes que tienen justificación en parámetros organizativos, institucionales y en tradiciones metodológicas. El término currículo sugiere también considerar la obra de Tomáz Tadeu da Silva (2004), *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*". En ella, el autor presenta una contribución relevante al rescata la trayectoria de los abordajes y teorías sobre el currículo. Sin embargo, va camino de otra perspectiva de currículo contraria de los abordajes tradicionales. Él afirma que las teorías críticas muestran que, por medio de las relaciones sociales del currículo, las diferentes clases sociales aprenden cuáles son sus respectivos roles en las relaciones sociales más amplias. Sin embargo, pone énfasis en la necesidad de ir más allá de esa

perspectiva, es decir, de concebir que el currículo no puede ser comprendido sin un análisis de las relaciones de poder en las cuales está envuelto y que el mapa del poder se amplía para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, la etnia, el género y la sexualidad (Silva, 2004, p.48).

*c) La organización de la educación de adultos y el sistema educativo*

Es cierto que la historia de la Educación de Adultos, tanto de Brasil como de España, evidencia su vinculación con el sistema educativo reglado. En este sentido, es necesario citar los aportes que subsidian la discusión en torno a esa vinculación. Un fundamento importante respecto a eso es el documento *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática: a educación y la formación en la edad adulta para una ciudadanía participativa y crítica*, coordinado por Alfons Formariz (2012).

En dicho documento, se constata la premisa de la existencia de distintos términos para caracterizar la Educación de Adultos, con representación de aspectos diversos que se asocian a la oratoria política, administrativa o educativa con pocas repercusiones prácticas. En este sentido, se plantea la necesidad de que las políticas educativas sean sensibles a las demandas y necesidades del contexto actual, es decir, que es necesario invertir en formación básica de personas adultas, del mismo modo que se fomentan y priorizan programas de formación laboral, cultural o de participación ciudadanía dirigidos a los sectores con menos formación básica, desde una perspectiva integradora o en red (Formariz, 2012, p.6).

El documento expone las diversas motivaciones de regreso de las personas adultas al ámbito educativo: laborales, económicas, personales y/o culturales, etc. Sin embargo, una cosa parece clara: al principio, la motivación para el aprendizaje está

asegurada (Formariz, 2012). De esta manera, el perfil del público que acude a la formación básica es potencialmente toda la población adulta que, a lo largo de su vida, necesita completar y poner al día sus competencias generales y básicas, así como aquellas que poseen dificultades alfanuméricas o que no han obtenido el diploma básico del sistema educativo, los extranjeros que necesitan el dominio del idioma del país de destino y aquellos que desean prepararse para acceder a la formación profesional o a la universidad (Ídem).

Bajo esta perspectiva, no se valora la concepción de educación de adultos como segunda oportunidad, puesto que esta concepción refuerza la idea de facilitar el acceso a los conocimientos que no se habían obtenido durante la infancia (lo que sugiere que la edad adecuada es la infancia). Por ello, Formariz y *otros* (2012) plantean un paseo por diferentes terminologías pues, históricamente, con respecto a la Educación Secundaria de Adultos, esta oferta ha supuesto una adaptación del currículo de Educación Secundaria de clases regulares.

En cuanto a la oferta, ésta se desarrolla en centros públicos y privados. El servicio público es aquél que se financia con dinero público y que tiene como finalidad satisfacer alguna necesidad que se considera básica o de interés general y, en este caso, el responsable del mismo es el Estado (Formariz, 2012 p.55).

Además, el autor, presenta dos aspectos claves de la Educación de Adultos: el diálogo y la participación. Respecto al diálogo afirma que la cultura pedagógica más reconocida ha sido la pedagogía del diálogo igualitario y participativo, que propone la igualdad de condiciones en la comunicación y reconoce la capacidad de todas las personas para expresar sus ideas. En cuanto a la participación, hace referencia a que los centros que cuentan con una asociación de alumnos o una asociación cultural propia, podrían tener una participación más amplia pues ésta se reduce, a menudo, a actuaciones o actividades

fuera de la gestión real y determinada del centro y del programa educativo (Formariz, 2012 p.64).

Hay que considerar también la relevancia del estudio *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados* organizado por Catelli Jr, Haddad y Masagão (Ação Educativa, 2014), realizado en Brasil, considerando las metas previstas para la EA.

Este estudio se desarrolló con el propósito de fomentar la cultura evaluativa en el campo de la EA, a partir de la adopción de una concepción amplia de evaluación, centrada no solo en los resultados sino también en los insumos (recursos financieros, humanos, tecnológicos, instalaciones y materiales pedagógicos) y procesos a los cuales pueden estar asociados los mejores resultados. En cuanto a los procesos, incluyen a los mecanismos utilizados para el proceso de gestión de los sistemas, del centro y del aula. Por último, los resultados se refieren a los datos de aprendizaje cognitivo, a los cambios en las actitudes prácticas, culturales y de inserción socioeconómica.

En este sentido, el estudio se basa en cuatro metas del *Plano Nacional de Educação* (PNE): la Meta 1, que corresponde al *Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (ENCCEJA) y sus impactos en las políticas de EA y en las trayectorias educacionales de jóvenes y adultos; la Meta 2 que se refiere al *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano)* y sus impactos en las políticas de EA y juventud y en la trayectoria educacional de jóvenes; la Meta 3 que corresponde al impacto de la inclusión de la EA en el *Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB), en el estado de *São Paulo*; y la Meta 4 que corresponde a la escolaridad y competencias básicas: análisis de sus impactos sociales, culturales y económicos en la perspectiva de las desigualdades de género y raza (y que tuvo como base de datos el Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional y Censos Escolares). Pero, teniendo en cuenta la amplitud de tal investigación y la relación con este estudio, tuvieron en consideración los análisis respecto a las metas 2 y 3.

Ese estudio registra una preocupación en cuanto a la evaluación de las prácticas en el campo de la EA por ello, presenta el estudio desarrollado por la Universidad de Londres, *Effective Teaching and Learning Reading*, realizado por medio del *National Development Centre for Adult Literacy and Numeracy* – NRDC, entre 2003 y 2006. En él, se trabaja sobre una muestra de 454 alumnos (de 59 clases) de las escuelas consideradas eficaces pues en ellas, los alumnos trabajan más en grupo o en pares. Los mayores progresos fueron alcanzados por mujeres y trabajadores y dimensiones como la edad, la etnia o el hecho de que el inglés fuera o no la primera lengua del alumno no influyeron en el progreso del mismo. El estudio constató que las prácticas utilizadas con más frecuencia en el aula fueron la evaluación de la lectura, la discusión del vocabulario y el uso de juegos con palabras y que el profesorado hacía una crítica a la presión, a la burocracia y a la rigidez de las propuestas curriculares, así como a su inadecuación a las necesidades específicas para la enseñanza de adultos.

Respecto a la Meta 2 es necesario aclarar que el *Projovem Urbano* es una política nacional para la juventud, implantada en 2005. Por ello, la investigación desarrollada buscó comprender las voces que están por detrás de su implementación y elucidar sus desafíos con el propósito de extraer recomendaciones para el perfeccionamiento de programas, como el *Projovem*, con políticas educacionales dirigidas a jóvenes con baja escolaridad. También se propusieron los mejores diseños para sinergia del *Projovem* con otras políticas dirigidas a la juventud. Además, el estudio se centró en una comparación, con perspectiva cuantitativa, entre el *Projovem* y la EA – y se constató que los dos programas atraen estudiantes de perfiles distintos. En cuanto al perfil de los educadores, evidenció que el *Projovem* atrajo educadores más jóvenes y con escolaridad ligeramente superior, además atrajo a más hombres que en la EA.

La implementación de dicho programa en las ciudades evaluadas evidencia que éste contribuyó a dar visibilidad a las cuestiones de la juventud, así como a gestionar y ampliar las políticas que pretenden atender las necesidades de los jóvenes.

Respecto a la Meta 3, después de procesos de descentralización y ausencia de financiamiento de la educación pública, con la creación del Fondo de Desarrollo de la Educación Básica – FUNDEB, la EA pasa a tener garantizados los recursos para su desarrollo. Considerando que la financiación es un aspecto crucial para la consolidación de la política de EA, el estudio investigó la configuración del desarrollo contemporáneo de las políticas públicas de EA en el estado de São Paulo, tomando como base de análisis los impactos de la implantación del FUNDEB en las ciudades paulistas, en el periodo de 2005-2010. Fue comprobado que el gasto con esta oferta formativa estaba por debajo de lo previsto en el FUNDEB y que hubo un acentuado descenso en el número de matrículas para esta oferta.

Otro dato confirmado es que la demanda potencial de EA no se manifestaba o se efectuaba más que en pequeñas proporciones, al contrario de la numerosa matriculación de participantes adolescentes con desfase de edad y curso. Ante estos datos, los gestores de los ayuntamientos relataron que el gobierno del Estado, estaba eludiendo una responsabilidad que le es específica: las clases finales de la enseñanza fundamental.

### 1.1.3. Antecedentes de investigaciones sobre educación secundaria de adultos

En la actualidad, son notables las investigaciones que hacen referencia a un análisis comparativo entre sistemas educativos. Además de los estudios de Acín (2013) y

Sene (2008), mencionados en el apartado de estudios comparados, se constatan otros aportes como el estudio de Etcheverría (2009) *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*; que subsidia la comprensión del tema de esta investigación. La referida tesis tiene como objetivo analizar y comprender las contradicciones, desesperanzas, ilusiones, proyectos y utopías de los cambios personales y las transformaciones de la sociedad. Es decir, comprender cómo los estudiantes adultos, en su rol de sujetos de la educación, interpretan los procesos educativos y valoran su impacto como aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, intenta demostrar la vigencia de la subordinación unidireccional de lo educativo a los procesos capitalistas de producción, a pesar de la sutileza para disimular la imposición de formas directas de regulación mercantil de los derechos sociales de los ciudadanos.

En este sentido, dicha análisis sirve para evaluar el impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas en relación con el proceso más amplio de transformaciones sociales y cambios personales, investigando el valor que los adultos conceden a la eficiencia social, el entorno económico y sociolaboral y los niveles de confianza logrados en el proceso de formación, que se manifiestan en la constitución social de la subjetividad.

El estudio tiene en cuenta la influencia del neoliberalismo sobre la educación aunque ello no configura la totalidad de la presentación acerca de las claves que definen el contexto educativo en la sociedad actual. Hay que considerar el contexto de una sociedad marcada por la transformación tecnológica, la reestructuración de la economía hacia la mundialización y los nuevos movimientos sociales que convergieron hacia una redefinición de las relaciones de producción.

Al delimitar el problema en la educación de personas adultas, se pretendió analizar el impacto social, humano y económico de la EA. Por ello, eligió como población



de estudio a las personas vinculadas al rol de alumno adulto, es decir, a aquellas personas que concluyeron la EA o a las que, por distintas razones, no lo pudieron hacer, constituyéndose así en el grupo de absentistas. Además, consideró la aportación de otros actores sociales: la asociación de ex alumnos, el equipo directivo, los orientadores y los docentes de EA.

Etcheverría (2009, p.131) desarrolló un estudio de caso, en base al paradigma interpretativo. Su propósito fue comprender el sentido de la experiencia educativa de las personas adultas, lo que le permitió realizar un análisis contextualizado y en profundidad de las dimensiones: impacto social, humano y económico de la educación.

Para acercarse a esta realidad, utilizó como instrumentos y técnicas de investigación el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Con el propósito de tener una visión más amplia de las diferentes cohortes académicas, los adultos entrevistados fueron elegidos al azar entre los diferentes grupos de clases. Si bien se procuró que la muestra estuviera representada por sexo y no por edad, como criterio para la determinación de los entrevistados.

Él menciona que hubo una dificultad para delimitar aquellas personas que se habían matriculado, pero que inmediatamente abandonaron los estudios pues solo había registro de la matrícula en el curso lectivo. A través del seguimiento telefónico fue posible contactar con dichos estudiantes – el que se denominó Grupo de Alumnos absentistas – y aplicar el cuestionario. Posteriormente, tuvo lugar el grupo de discusión con aquellas personas que sacaron el título de secundaria (Etcheverría 2009, p.232).

Entre otros aspectos, se confirmó que, respecto a la edad, el estudio muestra que la mayoría de alumnos matriculados en EA, tanto en el periodo académico de 2000-2001 como en el de 2002-2003, tiene entre 18 y 24 años y que las mujeres tienen una mayor permanencia en el programa de ESA, que los hombres (Etcheverría, 2009, p.141).

En cuanto al aspecto del abandono escolar, el autor prefiere utilizar el término absentismo, en lugar de abandono escolar, deserción o fracaso puesto que para él aquella terminología supone la abstención deliberada de acudir a alguna cosa – en otras palabras, el abandono del desempeño de funciones y deberes asumidos con anterioridad (Etcheverría, 2009 *apud* Real Academia Española, 2011, p.14). Además, según el autor, el absentismo en la EA es visto como un aspecto de desigualdad y es representativo de determinados colectivos desfavorecidos por condiciones socioeconómicas y culturales (Ídem, p.233).

Respecto a estos que se encuadran en el perfil de absentistas se han destacado algunas características: ha transcurrido un tiempo significativo entre el intento de estudios en la escolarización obligatoria o acaban de pasar de un sistema a otro (ingreso a la EA con 16 años de edad); provienen de sistemas educativos extranjeros para revalidar sus conocimientos; son inmigrantes con el propósito de aprender la lengua del país de acogida o buscan certificaciones y titulaciones con expectativas a integrarse en nuevos contextos sociolaborales, entre otros. Además, expone que el grupo de mujeres con edad por encima de los 24 años son las que más abandonan las clases de secundaria de adultos, de donde infiere que las razones que justifican tal ausencia están vinculadas a las condiciones de la población económicamente activa, con el consecuente compromiso personal y social que ello implica. A este respecto, afirma también que algunos estudios han abordado la influencia de los factores socioeconómicos culturales que inciden fuertemente en este fenómeno, que no es exclusivo de la EA (Etcheverría, 2009, p.234). Pero, se constata también que la imagen del fracaso que muestra la institución a través del currículo oculto, es asumida por los alumnos como una responsabilidad personal (Etcheverría, 2009, p.254 *apud* Landsheere, 1994; Perrenoud, 1996).

Sobre los motivos que llevan a volver a estudiar, el autor explica que las razones están centradas en la idea de superación personal, pero que buscan, fundamentalmente,

una mejora en la estratificación social, es decir, conseguir mejores puestos de trabajo, actualizar su currículo formativo o, incluso, saldar un deseo postergado en el tiempo. Cuando se les pregunta acerca de quién les apoyó en la decisión de volver a estudiar, la mayoría reconoce que se trató de una decisión individual, aunque también hubo un grupo que afirmó que la familia (pareja, hijos) influyó en la decisión. Además de otros aspectos, la organización del centro, los recursos y las metodologías pedagógicas utilizadas no satisfacen las expectativas de los alumnos por cuanto no logran contener la heterogeneidad de expectativas individuales y condicionamientos socioculturales de las personas adultas. El autor apuesta por una EA que privilegie la solidaridad, la participación y la justicia social.

El autor postula la investigación del absentismo de los participantes de secundaria de adultos y las motivaciones del regreso a la misma modalidad de enseñanza, pero deja hueco respecto al absentismo de los participantes jóvenes de clases regulares de ES y al regreso de los mismos al sistema educativo, en clases de adultos (puesto que hay otras posibilidades de exámenes para obtención del título de nivel secundario).

El proceso de revisión no quedaría completo sin el texto de Martínez-Novillo (2013), *La Educación Secundaria de Adultos y la FP de Grado Medio: ¿una segunda oportunidad en tiempos de crisis?* Pues el autor se apoya en una investigación realizada en Madrid sobre la Educación Secundaria de Personas Adultas y la Formación Profesional de Grado Medio.

En dicho texto se constata el fracaso y el alto grado de abandono escolar de la juventud española y cómo este fenómeno se convierte en el centro de atención de los gobernantes españoles. Además, menciona que a pesar de los datos negativos respecto a este fenómeno se ha dado poca atención a otro aspecto: el regreso de este alumnado al sistema educativo (fundamentalmente en clases de EA, ciclos formativos de grado medio y también en programas de garantía social).

Dicho regreso al sistema educativo, presupone, según el autor, una inversión en educación como tabla de salvación o de protección frente a la reducción de oportunidades vitales en otros ámbitos y a la amenaza creciente de precarización y desclasamiento. Sin embargo, la concepción del autor se sostiene en la defensa de la educación secundaria como educación de segunda oportunidad.

Además de estos antecedentes hay que se considerar el estudio de Acín (2013) y de Sene (2009), presentados anteriormente. En este sentido los antecedentes presentados corroboran para una síntesis que se reflejan en base a algunas preguntas (¿Quién ha investigado? ¿Qué dimensiones (de análisis y/o comparación) utilizó? ¿Qué nuevas indagaciones sugiere y/o que vacíos existen?). Ese análisis fue representativo para la construcción de nuevos elementos y/o indagaciones para esta investigación. De ahí fue posible construir un cuadro síntesis:

**Tabla 1:** Síntesis de investigaciones y estudios sobre el tema

| <b>¿Quién ha investigado?</b>        | <b>¿Qué dimensiones (de análisis y/o comparación) utilizó?</b> | <b>¿Qué nuevas indagaciones sugiere?</b>  |
|--------------------------------------|--|---|
| <i>ACÍN, Alicia</i>                  | <i>pedagógica<br/>organizacional política</i>                  | <i>nuevos estudios sobre juvenalización de clases de adultos</i>  |
| <i>ETCHEVERRÍA, Fabio<br/>Daniel</i> | <i>social<br/>económica<br/>cultural</i>                       | <i>cómo proponer una EA para superación de desigualdades con imposición del económico y de la globalización;<br/>necesidad de estudios que valoren la participación colectiva</i> |
| <i>SENE, José Eustaquio de</i>       | <i>organizacional<br/>currículo</i>                            | <i>la oferta de ES integrada a la FP reduciría el abandono escolar<br/>qué modelo de ES posibilita la superación de desigualdades</i>   |

**Fuente:** elaboración propia.

Además de los aportes mencionados, hay que evidenciar otras contribuciones, como informes de organismos internacionales respecto a la concepción de educación de adultos, a los principios y ejes balizadores de esta modalidad de enseñanza en nivel

mundial (Torres, 2009; Unesco, 1997), sin olvidar los estudios internacionales recientes sobre educación secundaria en Brasil, en los que se presentan datos de la opinión de los participantes jóvenes sobre esta oferta formativa (Unicef, 2014).

#### 1.1.4. Antecedentes referentes a la juvenilización de las clases de adultos

A pesar de esta investigación está centrada en el público joven que frecuenta las clases de Educación Secundaria de Adultos, no se sostiene la idea de conflicto entre las generaciones que frecuentan esas clases. De esta manera, es necesario presentar primero algunos conceptos respecto al perfil de los participantes para comprender dicha cuestión.

El proceso de escolarización, tal como lo entendemos hoy en día, se expandió y alcanzó el dominio público a partir del siglo XIX y es a partir de entonces cuando la Educación de Adultos surge como necesidad y como responsabilidad del Estado. Fue durante la penúltima década de ese mismo siglo cuando se formalizó el uso de ese término. Además, la historia de la EA, de los dos contextos, evidencia que las clases de adultos fueron pensadas efectivamente para atender personas adultas, sin escolaridad. Pero, la actualidad nos “regala” otro fenómeno: la juvenilización de las clases de adultos.

Se percibe que la ley educacional de varios países permite la inserción de jóvenes en programas de Educación de Adultos (en Brasil, la edad mínima es de 15 años y en España, 16). Pero, no se podía imaginar que dicha oferta formativa fuera a constituirse, a lo largo de los años, en oferta predominantemente de jóvenes – caracterizándose como el fenómeno de la juvenilización de las clases. En este sentido, es necesario mencionar lo que se entiende por juventud. A su vez, esa denominación exige considerar parámetros concretos para entender dicha categoría (como la edad, por ejemplo).

Ramón Flecha (1997) es uno de los autores que aborda la discusión en torno a la dimensión de la edad. Para él, hay una tendencia de los autores a caracterizar a las personas que frecuentan las clases de adultos desde la dimensión de la edad, lo que refuerza la perspectiva *edista*, dejando al margen otros aspectos importantes (sociales, culturales, motivacionales y etc.), con lo que se discrimina a determinadas personas o grupos en función de su edad.

En cuanto al concepto de juventud, hay una diversidad de autores que plantean esa discusión (Pais, 2009; Margulis & Urresti, 1998; Bourdieu, 2003) – que va desde la historicidad de los estudios sobre la idea de etapa de la vida (perspectiva tradicional), pasando por la idea de moratoria social, al concepto de generación y de condición juvenil.

Se plantean también reflexiones más recientes como *condición juvenil* (Pais, 2003,2009; Spozito, 2005), pasando por una nueva idea de emancipación tardía (De Marco & Sorando, 2015).

En base a la necesidad de establecer un recorte etario para este estudio (entre 18 y 29 años), la investigación se apoya en el estudio realizado por el *Conselho Nacional de Juventude* (Brasil, 2013) y también por el hecho de que es el intervalo establecido por los estudios mencionados anteriormente (Etcheverría, 2007; Conceição, 2014).

Otra investigación relevante al respecto es el estudio realizado en Brasil, intitulado *Perfil da Juventude Brasileira*, un amplio sondeo<sup>6</sup> realizado entre 2003 y 2004, con la intención de constituir llaves de comprensión y donar más visibilidad a grandes conjuntos poblacionales de jóvenes brasileños que permanecen desconocidos. Sin embargo, a pesar de apoyarse en la dimensión edad como punto de corte para la selección de los investigados, la concepción del término va más allá de esta dimensión.

---

<sup>6</sup> Denominado *Projeto Juventude*, por iniciativa del Instituto Cidadania, creado en 1991 (liderado por Luiz Inacio da Silva y que presentó al país la *Política Nacional de Segurança Alimentar* e inspiró la campaña de combate contra el hambre, liderada por el sociólogo *Betinho*).

Uno de los puntos abordados en ese estudio es la relación juventud y escuela; y en consonancia con este tema, se presenta el artículo de Marília Pontes Spozito (2005), *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escolas no Brasil*. De esa reflexión se rescata que la escuela pasa a ser uno de los espacios para las representaciones juveniles y que, con su expansión, se convierte en un lugar privilegiado para la ampliación de las experiencias y la interacción con la población juvenil (Spozito, 2008, p.90). Para la autora, la mayoría de los jóvenes investigados (89%) frecuentan o han frecuentado la escuela pública y presentan visiones distintas respecto al grado de satisfacción con la misma, es decir, los que lograron el nivel superior son los más satisfechos mientras que los menos escolarizados están insatisfechos.

Otra contribución es la idea de superación entre la relación entre la educación y el trabajo como elementos definidores de la categoría juventud. La autora rescata la importancia de esas categorías según la opinión de los investigados. En este sentido, menciona que no se puede desconocer que las desigualdades económicas continúan delimitando los horizontes de acción posibles de los jóvenes en sus relaciones con la escuela y el mundo del trabajo. En este sentido, el trabajo y la educación siguen siendo dimensiones vitales en la constitución de la condición juvenil. Además, para ella, la escolarización es una posibilidad más para situarse mejor en el mundo, más allá de un beneficio inmediato con el empleo o un futuro profesional mejor (Spozito, 2008, p.123).

El fenómeno de la juvenilización de las clases de adultos sugiere nuevas perspectivas de estudios e investigaciones, así como una mayor comprensión sobre la percepción de los participantes sobre el abandono de las clases de secundaria. Pues, si es cierto que el sistema educativo no ha proporcionado grandes avances para la permanencia de los mismos, también es cierto que, a pesar de eso, dicho sistema sigue siendo un camino necesario para la emancipación de los mismos.

a) *La juvenilización de las clases de formación básica de adultos en Brasil y en España*

La historia de la educación en Brasil evidencia que, desde el proceso de colonización del país, la educación de adultos se insirió como una acción necesaria - puesto que el proceso de aculturación de los indios (apropiación de una nueva lengua, dominio de los dogmas católicos, etc.) ocurrió mediante la educación. Sin embargo, el reconocimiento legal de la educación de personas adultas no llegó hasta la promulgación del Acto Institucional de 1824. Desde entonces, se puede observar que la juvenilización es resultado de algunos momentos históricos y que dicho fenómeno no es exclusivo de un único nivel, sino que se insiere en las diferentes ofertas y modalidades de EA. Sin embargo, a través de ciertas publicaciones fue posible identificar dos momentos históricos que demarcan la profusión de dicho fenómeno.

En la década de 1970, con la diversificación del *Programa Mobral*, se estableció una condensación del antiguo curso primario para hacer viable la continuidad de los estudios en programas destinados a la población joven y adulta (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001, p.4).

El otro momento se refiere a la segunda mitad de la década de 1990, específicamente con la promulgación de la LDBEN n° 9394/96 que permitió la reducción de la franja de edad desde los 18 hasta los 15 años (para el ingreso en las clases de enseñanza fundamental para adultos) y la reducción de la edad de 21 años a 18 años, para el ingreso en los cursos de secundaria de adultos.

En la actualidad, ese fenómeno ha sido abordado por diversos investigadores – Conceição (2014), Lima (2013), Dolla & Cossetin (2011), Di Pierro (2005) y otros. De ahí, se confirma una tendencia de profesionales de institutos/colegios a inducir a los adolescentes y jóvenes que manifiestan dificultades en el proceso formativo, de la enseñanza fundamental o secundaria, a migrar a las clases de EA.



La Educación de Adultos, en España, nace en la mitad del siglo XIX, sin embargo, es con la configuración de un sistema nacional de educación y con la puesta en marcha de la campaña de alfabetización, en 1963, cuando pasa a ganar expresividad como política educativa. Siendo en 1973 cuando se estableció el proceso de institucionalización de esta modalidad educativa con el Programa de Educación Permanente (Martínez-Novilo, 2015, p.36).

Estudios recientes como el de Acín (2013) y Etcheverría (2009) apuntan a ese fenómeno, aunque a finales de la década anterior ya se mencionaba (Flecha, 1997).

A pesar de que el marco legal garantiza tal perfil, se comprueba por medio del documento *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática* (Formariz, 2012, p.21) que hay una presión de los padres de jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, que no lograron la obtención del título de ESO, para que los responsables educativos y los centros y aulas de formación de adultos amplíen la edad de admisión en los Centros de Adultos. En ese sentido, ese documento se presenta como un texto relevante para la investigación.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### Introducción

El presente capítulo fue construido en base a los fundamentos presentados en el capítulo anterior, el que favoreció profundizar la comprensión de dimensiones relevantes para el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, tiene como primer punto un recorrido sobre la contribución de diferentes autores respecto a la Educación de Adultos, en la tentativa de constituir una aproximación a un concepto – el que permite delinear la influencia de organismos internacionales, a lo largo de la historia de esa oferta formativa (el segundo ítem). En seguida, se presenta un breve histórico de esa educación cuya trayectoria se menciona en los dos contextos que llevan a comprenderla a partir de dos dimensiones: política educativa y el currículo.

Los fundamentos de los dos contextos respecto a la política educativa para personas adultas llevan a considerar como aspecto fundamental el fenómeno de la juvenilización de las clases de educación de adultos, puesto que esas ofertas vienen se constituyendo como espacio para jóvenes. Sin embargo, se constata que las prácticas de vivencias colectivas están alejadas de dicho proceso formativo. Ayuste, Gros y Valdivieso (2012) afirman que vivimos en un periodo de transformación que evidencia dos grandes ejes bipolares: la oposición entre globalización e identificación y la brecha entre individualismo y comunalismo.

## 2.1. Aproximación al concepto de educación de adultos

Entender la etimología y el origen de un término es relevante para comprender sus desdoblamientos, trayectorias y perspectivas. Sobre todo, cuando esta dimensión se inserta en el área de humanidades, que presupone una diversidad de otras dimensiones que influyen en dicha comprensión (subjetividad, particularidad de cada contexto, etc.). Así pues, es pertinente describir lo que se entiende por Educación de Adultos, aunque no sea una tarea sencilla. Para Torres (2009) es difícil delimitar un concepto para esta modalidad educativa. Por eso, cabe presentar algunas contribuciones teóricas en la perspectiva de aproximación a dicho concepto.

La idea más comúnmente mencionada respecto a la Educación de Adultos es que está destinada a personas que no tuvieron acceso a la educación en la edad apropiada. Esta concepción pone de manifiesto la idea de una supuesta edad para aprender, o que la edad es la cuestión clave del aprendizaje. Dicha concepción demanda revisar diferentes abordajes para comprender el que de hecho se entiende por educación de adultos – puesto que se nota que ese concepto se asocia a diferentes términos (educación permanente, educación formal o no formal) y a prácticas sociales que concurren en un campo teórico, etc.

Goñi (2006, p.10), en base a documentos normativos de la Unesco, menciona que el concepto de Educación de Adultos puede delimitarse en tres épocas: la primera comprende el periodo de 1946 a 1958 y en ella el concepto está vinculado al contexto de reconstrucción de las estructuras educativas afectadas por los desastres de la Segunda Guerra Mundial, por la necesidad de establecer programas completos de enseñanza, favorecer la educación gratuita y obligatoria y universalizarla; la segunda época se refiere al periodo entre 1960 y 1976, es cuando se supone la utilización, por primera vez, del

concepto de educación permanente: educación a lo largo de toda la vida<sup>7</sup> y cuando se nota un discurso más explícito respecto a la educación de adultos (Ídem); y la tercera época comprende la década de 1980, cuando aún se vincula a la idea de educación permanente, sin embargo, se amplía la cuestión cuando se incluye que esa educación es para todos – el concepto se alarga con la realización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien en 1990 (Goñi, 2006, p.10).

Ferrer, Llorent y Llorent Bedmar (2013) mencionan que, en España, la dimensión educación permanente, históricamente, se asoció a la Educación de Adultos; y que la Ley Orgánica de Educación de España (2006) concurrió para tal ambigüedad, puesto que relacionaba ambos aspectos. A pesar de que la educación permanente surgió en el contexto de la Educación de Adultos no es motivo para superponer estos conceptos pues hay que considerar que ésta tiene su propia existencia y no debe ser confundida con la educación permanente, sino que debe considerarse parte de ella.

Homs (2001), al analizar la evolución del concepto de educación no formal, menciona la diversidad y la confusión terminológica existentes para referirse a este conjunto de actividades (educación de adultos, formación en el trabajo, educación de continuidad, etc.).

Paiva (2005) afirma que el concepto de Educación de Adultos, en el periodo de la década de 1960 a 1970, en Brasil, es demarcado por una educación con dos visiones distintas: la ofertada por el Gobierno evidenció una concepción de educación

---

<sup>7</sup> Ferrer, Llorent y Llorent Bedmar (2013) mencionan que el término *educación a lo largo de la vida* surgió en la década de 1970, aunque luego cayó en el olvido y no fue hasta los años 90 cuando volvió a hacerse visible. Según las autoras, hay tres motivos para el olvido: en la década de 1970, la educación permanente había sido pensada como una medida de acompañamiento para el esperado desarrollo económico, mas con el impacto negativo de la coyuntura económica y la crisis de la visión optimista de desarrollo, esa premisa no se concretó; otra justificación es que el discurso global de educación permanente no reconocía las diferencias sociales y culturales (y justamente en este periodo de silencio se empezó a dar voz a los nuevos movimientos sociales que defendían la identidad de las minorías); y el tercer motivo fue la asociación ambigua con una visión de la modernización de las sociedades occidentales que creían en el ideario de una educación que favorecería su desarrollo.

compensatoria, de masas, para atender a las personas “culpables” de no saber leer y escribir mientras que la ofertada por iniciativa de la sociedad, para atender a determinados grupos de personas, con naturaleza epistemológica e ideológica (diferente de la ofertada por el Gobierno), se resumió como experiencia intencional que fortaleció a la población, ya que trataba a los sujetos como portadores de cultura, saberes, derechos, a los cuales se confería poder por el dominio de los conocimientos de la lectura y de la escritura, y que se identificaba como educación popular.

Respecto al termino educación popular, Brandão (2002) afirma que ese sugiere pensar en tres concepciones de educación popular: la primera vinculada a la educación direccionada a la alfabetización de jóvenes y adultos en el espacio escolar; la segunda reserva a la educación popular el carácter transformador, es decir, ocurriendo fuera del espacio escolar y la tercera, contempla una educación política de la clase trabajadora, en una perspectiva tanto de emancipación como de conformación del *status quo*, siendo la escuela y la sociedad los espacios legítimos de educación popular.

Canario (2012, *apud* Finger, 2005) menciona que la educación de adultos no corresponde a una sencilla asignatura científica más creció amparada “en movimientos sociales” y en “la voluntad de cambiar la sociedad”, es decir, se define como una multiplicidad de prácticas donde el aprendizaje nunca está separado del cambio.

En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo<sup>8</sup> en 1997 por la Unesco, se estableció que esa educación representaba una diversidad de procesos de aprendizaje, gracias a los cuales las personas adultas, a lo largo de sus vidas, desarrollan competencias y habilidades que les permiten atender sus necesidades y las de la sociedad en la cual están inmersas. Dicha concepción evidencia la necesidad de potenciar el desarrollo de competencias y habilidades que puedan conceder

---

<sup>8</sup> En dicha conferencia se estableció la expresión *aprendizaje a lo largo de la vida*.

condiciones de mayor participación social a los integrantes de dichos programas educativos.

Di Pierro, Jóia & Massagão (2001) afirman que la educación de adultos es un campo de prácticas y reflexión que inevitablemente traspasa los límites de la escolarización en sentido estricto y se trata de hecho de un campo pedagógico fronterizo que bien podría ser aprovechado como tierra fértil para la innovación práctica y teórica.

Formariz y otros (2012) afirman que la educación de adultos es una educación que tiene como público a las personas adultas y que contempla, desde distintos niveles (formación básica o formación superior), a los distintos modos (laboral, cultural o de participación ciudadana) y puede ser desarrollada de distintas maneras (presencial o a distancia); y, por lo tanto, hay que considerar dos aspectos claves: el diálogo y la participación, puesto que presumen la idea de igualdad de condiciones en la comunicación y reconocen la capacidad de todas las personas para expresar sus ideas. Cuando trata de la formación básica, el autor menciona que es aquella destinada a la adquisición de conocimientos, valores y actitudes que favorecen la convivencia en sociedad.

Es necesario considerar que las distintas concepciones de educación de adultos, refrendadas en los postulados de Freire (1998), pone de manifiesto que esa educación deja de ser vinculada a la transmisión de saberes y pasa a ser considerada en cuanto acto político. Es decir, se constituye como un proyecto educativo que rescata una concepción más amplia de educación, es decir, la formación de sujetos en sus múltiples potencialidades. Y en cuanto tal, sugiere ser concebida a partir de principios – la participación, la solidaridad, la transformación, el dialogo igualitario, entre otros. Respecto a este último, Ayuste (1999) afirma que el aprendizaje de las personas adultas tendrá carácter más emancipatorio si, por un lado, se concibe que los participantes son capaces de conocer, aprender y participar y por otro, si se utiliza el dialogo entre ellos,

como el medio más adecuado para el desarrollo del conocimiento, la adquisición y el cambio social.

La idea de aproximación a un concepto lleva a pensar que la Educación de Adultos es una oferta formativa que involucra diversas dimensiones en su comprensión y que va más allá de la cuestión educacional; y, por eso, se concibe una educación que supera las fronteras entre conocimiento científico y conocimiento popular. Es decir, se construye también, y desde las voces de los actores sociales envueltos en dicho proceso, en la perspectiva de superación de la individualización y, por consiguiente, en la valoración de la colectividad y en la relación de equilibrio entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia. Pues se defiende que el conocimiento se construye socialmente y los mecanismos para su diseminación son diferenciados; es decir, ese conocimiento no llega a las distintas capas de la sociedad de la misma manera y tampoco es distribuido de modo equitativo entre la población; por eso, la concepción se sostiene en la premisa de superación de desigualdades.

Superación ésta que genera nuevas expectativas y un deseo de persecución de nuevos derechos, ello tiene como base la articulación de distintas áreas (el mundo del trabajo, el ámbito cultural, el ámbito académico, etc.) en un todo común; es decir, integra el nuevo conocimiento en la vida cotidiana de los participantes y abre la posibilidad de que estos se transformen a sí mismos y a su entorno. Sin embargo, es necesario registrar que en esta investigación se centra atención en la formación básica de adultos y de que la complejidad de esa oferta educativa per pasa también por la influencia de organismos internacionales.

## **2.2. Influencia de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea en la educación de adultos**

Es sabido que la Educación de Adultos (EA) surge de modo sistemático en el siglo XIX. En 1948, por ejemplo, debido al contexto mundial de posguerra, se establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), periodo en que se constata un crecimiento exponencial de esa modalidad educativa que deja de ser una oferta pensada para atender a determinadas categorías socioprofesionales o socioculturales para ser “propuesta o impuesta” a todos (Canario, 2000, p.12). En este caso, los organismos internacionales ocupan un espacio relevante y por eso se desarrollan, en el periodo comprendido entre 1946 a 1958, diez conferencias generales destinadas a establecer programas completos de enseñanza, a favorecer la educación gratuita y obligatoria y a fomentar su universalización.

Uno de los organismos responsables de estas conferencias fue la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), uno de los organismos de la ONU<sup>9</sup>, fundada en 1945, en el contexto de reconstrucción de los países después de la segunda guerra mundial. Y en 1949, en Dinamarca, se desarrolló la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, propuesta por la Unesco, que defendía la educación para la tolerancia entre las naciones y promovía la democracia en los países, entre otros aspectos (Canario, 2000).

En base al objetivo de contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo por medio de la educación, la ciencia y la cultura y la comunicación,

---

<sup>9</sup> Todavía hay que considerar a otro organismo (aunque centrado en el tema de la infancia), el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF). Dicho organismo desarrolló un estudio importante, en el periodo entre 2012 y 2013, bajo el título: *10 Desafíos do ensino médio no Brasil – para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Dicho estudio contribuye a comprender el fenómeno del abandono escolar en la enseñanza secundaria en Brasil y, consecuentemente, su impacto sobre otros niveles y modalidades de enseñanza (como por ejemplo la EA).



la colaboración entre las naciones con el propósito de garantizar el respeto a los derechos fundamentales previstos en la Carta de las Naciones Unidas (Unesco, 2014), la Unesco desempeña cinco funciones – entre ellas, los estudios prospectivos en educación, ciencia, cultura y comunicación para el mundo y el conocimiento especializado que se transmiten por medio de la cooperación técnica a los Estados Miembros para que elaboren sus proyectos y políticas de desarrollo. Estas dos funciones contribuyen al desarrollo de cambios en las políticas educativas de los distintos países.

A este respecto, se constata que la EA se instala en el campo de las políticas públicas en dicha década (1940). En este sentido, es válido mencionar algunas acciones que influyeron directamente en esa política educativa, como la I Conferencia Mundial de EA, desarrollada por la Unesco y, posteriormente, la conferencia de Montreal en 1960, la de Tokio en 1972, la de París en 1985 y la de Hamburgo en 1997.

Sin embargo, se constata que la influencia de la Unesco sobre las políticas educativas de los distintos países fue predominante hasta finales de la década de 1970, cuando se evidencia la concepción de EA vinculada a la idea de educación permanente. En la década de 1980, la Educación de Adultos pasa a vincularse a la idea de formación profesional, de cualificación de trabajadores – en este aspecto la relación entre educación y economía se torna más estrecha.

En la actualidad, se constata otro organismo que pasa a tener más relevancia o influencia en los rumbos de las políticas educativas de distintos países – la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sus estudios e informes vienen convirtiéndose en verdaderas guías para la implementación de políticas educativas. La OCDE fue creada en 1961, como organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía y mercado y actúa como un foro único donde los gobiernos de treinta y cuatro países pueden trabajar conjuntamente para

compartir experiencias con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y desarrollo.

La educación es uno de los diversos temas de actuación de la OCDE que actúa desarrollando investigaciones y estudios para subsidiar a sus países miembros<sup>10</sup> para cambiar políticas educativas en la perspectiva de un mayor desarrollo económico. Sin embargo, Silva (2015, p.66) menciona que, en base a un escenario de hegemonía de los Estados Unidos y de la Unión Europea, en la toma de decisiones, la OCDE, el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) se fortalecen como instituciones al servicio de la ejecución de un padrón universal de políticas educativas.

En la actualidad, la OCDE es el mayor productor mundial de publicaciones en materia de economía y asuntos sociales. Y una publicación reciente e importante para el área de educación es: *¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?* Este informe denuncia un dato curioso: a pesar del mejor desempeño de las chicas en el sistema educativo, los chicos piensan que se encuentran mejor preparados que ellas para ingresar en el mercado laboral (OCDE, 2015).

A medida que estos chicos se convierten en adultos, van adquiriendo, tanto en su empleo como en su experiencia vital, una mayor capacidad lectora que la que mostraban en el instituto o colegio; de ahí, se pueden inferir los resultados del *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC)*, estudio de la OCDE sobre competencias de personas adultas, por ejemplo. Parece que los hombres entre 50 y 60 años emplean más su capacidad lectora y matemática en el trabajo que las mujeres (OCDE, 2015, p.4).

---

<sup>10</sup> La OCDE agrupa a 34 países miembros: hay varios países de Europa, entre ellos España, y de América Latina se insieren Chile y México mientras que Brasil se insiere como país en adhesión y cooperación reforzada.

Aun respecto a dicho estudio, se constató que el universitario medio español tiene un peor dominio en competencia lectora y en matemáticas que la que tiene un bachiller o titulado de formación profesional de grado medio holandés (El Periódico, 2013, p.28). En esta misma materia, el investigador Oscar Valiente afirma que el sistema educativo español (desde la educación infantil hasta el nivel superior) no asegura las competencias básicas como otros sistemas evaluados por la OCDE (Ídem).

Además, señala que España tiene pendiente una asignatura: reforzar la idea, entre los adultos, de que la formación no termina en la escuela, sino que hay que plantear la educación a lo largo de la vida.

Las cuestiones de géneros presentadas vienen subsidiando la reflexión y producción de publicaciones científicas, y por su vez sugieren la implementación de políticas educativas centradas en la superación de dicho contraste y en la promoción de acciones más igualitarias entre hombres y mujeres.

Hay que considerar también el papel de la Comisión Europea para impulsar una formación básica de adultos, con calidad en todo el territorio europeo. En 2007, por ejemplo, la comisión firmo el *Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos* en el que se preveían cinco áreas claves de actuación en el ámbito de la educación y la formación de adultos (Ministerio de Educación, 2011, p.3):

- analizar los efectos que tienen sobre el aprendizaje de adultos las reformas en todos los sectores de la educación y la formación;
- mejorar la calidad de la oferta en el sector del aprendizaje de adultos;
- aumentar las oportunidades para que los adultos logren una cualificación que esté, al menos, un nivel por encima del que tenían (“subir un nivel”);

- acelerar el proceso de evaluación de las capacidades y competencias sociales y su convalidación y reconocimiento en términos de resultados de aprendizaje;
- mejorar el seguimiento del sector de la educación y la formación de adultos.

Además, se constata, en el marco europeo, que la financiación de esa formación básica ocurre de tres maneras: financiación pública, abono de las tasas de matrícula por parte de los estudiantes y financiación por parte de los empleadores.

Respecto a la financiación pública en Europa, suele ocurrir con la aportación de recursos económicos del gobierno central y se complementa con la financiación del Fondo Social Europeo (Ministerio de Educación, 2009, p.71); y en cuanto a la oferta, se observa que ésta es diversa, según el país.

No se puede negar que la formación básica de personas jóvenes y adultas debe contribuir a enfrentar los constantes cambios por los cuales viene pasando la sociedad, pero hay que considerar la dimensión política. A este respecto, aún sigue vigente el planteamiento de una concepción de Educación de Adultos basada en la relación entre la claridad política en la lectura del mundo y los niveles de encajamiento en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia (Freire, 1997, p.22). Por eso, es necesario conocer como ocurrió el proceso de construcción histórica de esa oferta formativa, el abordaje de política pública que la sostiene y la concepción de currículo que subyace a la misma.

Es cierto que es difícil delimitar un concepto para Educación de Adultos. Sobre todo, porque la evolución de ese concepto está vinculada a cambios y transformaciones de la sociedad a lo largo de la historia. Se constata que, en la historia de la EA, Brasil y España evidencian procesos distintos en cuanto a su origen, desarrollo y organización. Entretanto, hay aspectos similares con respecto a la administración y la ausencia de

continuidad de las políticas educativas – en Brasil, por ejemplo, se registra que esta política educativa siempre mantuvo un proceso de discontinuidad en función de cambios en la política y/o gobierno (o por la ausencia de una política efectiva, resultando en acciones y programas puntuales), un aspecto también presente en la historia de esa modalidad en España.

La cuestión de la administración de la oferta presenta un punto de similitud entre ambas políticas; es decir, históricamente la EA, en ambos países, sigue siendo ofertada por organismos públicos y privados; por ejemplo, de acuerdo con la UNESCO, se subdivide en: educación básica, formación profesional y educación permanente. Sin embargo, se constata un desdoblamiento diferenciado en la organización de la EA en los dos contextos.

### **2.3. Breve histórico de la educación de adultos**

Aunque se note la influencia de organismos internacionales en la organización y desarrollo de la Educación de Adultos en diferentes países, en la actualidad, ésta se constituye como política educativa y en cuanto tal, como una acción protagonista del Estado, en intrínseca relación con los cambios de la sociedad.

La Educación de Adultos surge en el siglo XIX asociada a dos grandes procesos históricos, por un lado, al desarrollo de movimientos sociales de masas (movimiento operario) que tiene su raíz en la educación popular y, por otro, en el proceso de formación y consolidación de los sistemas escolares nacionales (Silva, 1990).

Canario (1999), por su parte, menciona que la misma es un fenómeno reciente y que su tradición se desarrolló después de la Revolución Francesa – durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX – en torno a cuatro factores esenciales: el nacimiento y

emergencia del concepto; las iniciativas del Estado para tomar la decisión de la alfabetización de los iletrados, a su cargo; iniciativas asociadas a la formación profesional y la educación política con vistas al ejercicio del sufragio universal. Por eso, se torna necesario conocer las singularidades de la historia de cada contexto, aunque delimitar su origen no sea una tarea sencilla. Se constata que esta oferta formativa (en diferentes países y contextos) refleja una historia marcada por ser una modalidad de educación, a priori, vinculada a la idea de fomentar el desarrollo económico de estos contextos.

### 2.3.1. La educación de adultos en Brasil

Cuando se intenta recoger la historia de esta oferta educativa en Brasil, se tiene que considerar su origen en el periodo colonial y, en este caso, la relación del proceso educativo con la evangelización del pueblo que habitaba el país (los indios) durante el proceso de colonización del territorio brasileño y, posteriormente evangelización de los esclavos.

Según Manfredi (2002), durante ese período la base de la economía era la agricultura, específicamente la industria azucarera, en que predominaba el sistema esclavizador de producción y organización del trabajo. La fuerza del trabajo recaía sobre los negros oriundos de África, los indígenas y algunos trabajadores libres. Los molinos representaban unidades básicas de plantación de caña de azúcar y de producción y era donde se hacían necesarias prácticas educativas informales que preparasen la fuerza de trabajo. Souza Santos (2010, p. 35) afirma que el período de la colonización representó un proceso de apropiación y violencia por parte del colonizador.

Sin embargo, es en la Constitución Imperial, de 1824, donde se vislumbra el inicio de una política de educación para la población adulta. Dicha constitución concedía a todos los ciudadanos la instrucción primaria gratuita (art, 179,32) aunque, en dicha época, solo se consideraba como tales a las personas libres o a los libertos.

Por ocasión de la instauración de la Constitución Republicana, en 1891, la gratuidad de la enseñanza es quitada del texto, dejando dicha responsabilidad a las personas, es decir, que las personas analfabetas deberían buscar cursos de primeras letras por su propia voluntad<sup>11</sup>.

Cerca de la década de los 30, del siglo XX, la educación pasa a ser derecho de todos y de carácter nacional. Según la Constitución de 1934, la Educación de Adultos pasa a ser mencionada como un derecho del ciudadano. En las décadas de 1940 y 1950, el Gobierno central invirtió en programas de ámbito nacional, dirigidos a la población adulta, como la *Campanha de Educação de Adultos*<sup>12</sup> de 1947 y la *Campanha de Erradicação do Analfabetismo* de 1958.

Sin embargo, se constata, en el inicio de la década de 1960, que Brasil pasó a vivir un momento singular en la historia de la Educación de Adultos ya que es cuando se nota una diversidad de movimientos de cultura popular desarrollados en el país: *Movimento de Cultura Popular* (Recife); *Campanha de “De pé no chão também se aprende a ler”* (Natal); el *Movimento de Educação de Base de la Conferencia Nacional de Bispos do Brasil*; *Experiência de Alfabetização de Adultos do Sistema Paulo Freire* (Angicos); *Experiência de Brasília*. Todos ellos constituyen el punto de partida para la adopción del Sistema Paulo Freire (Favero, 2009).

---

<sup>11</sup> Hasta la segunda década del siglo pasado, no había seriación de clases en la escuela primaria y los estudiantes eran agrupados de acuerdo al libro de lectura.

<sup>12</sup> Una de las acciones efectivas de la UNESCO fue la implementación de esa campaña en el contexto brasileño.

Favero (2009) menciona que estos movimientos representaron un avance cualitativo para la Educación de Adultos comparado con las campañas de alfabetización del Gobierno central realizadas en las décadas anteriores. Para él la gran diferencia entre estos movimientos y las campañas del gobierno reside en el compromiso explícito asumido por los movimientos en favor de las clases populares, urbanas y rurales, y en el hecho de haber orientado su acción educativa hacia una política renovadora. En este sentido, la Educación Popular representa un referencial para la Educación de Adultos. Y sobre ese proceso, Vieira (2014) hace un repaso por la historia y rescata el ideario de Educación Popular y su influencia en la Educación de Adultos en Brasil<sup>13</sup>.

En base al contexto de desarrollo de la propuesta de Freire y de los Movimientos de Cultura Popular es promulgada la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación, brasileña, n° 4.024/61 que reconoce la educación como un derecho de todos e, incluso, establece que la enseñanza primaria pase a ser obligatoria a partir de los siete años y las personas que empezasen a estudiar después de esa edad, deberían ser criadas clases especiales para ellas o cursos compensatorios de acuerdo a su nivel de desarrollo (art. 27. Til. VI. Cap.II).

Es cierto que la configuración y el desarrollo de la Educación de Adultos están directamente relacionados con la historia de la escuela y de los procesos educativos; habiéndose constituido como política pública, en Brasil, a partir de la década de 1940

---

<sup>13</sup> Vieira (2014, *apud* Brandão, 2002) registra que la Educación Popular está marcada por cuatro momentos: el *primero* remite a la experiencia de la Escuela Moderna desarrollada por trabajadores anarquistas en las primeras décadas del siglo XX; el *segundo*, ocurrió en los años 20 cuando surgieron y se ramificaron por el país las escuelas públicas y con el fin de la hegemonía católica en la educación. En cuanto al tercer momento, está representado por movimientos de cultura y de educación popular en los años 60, siendo Paulo Freire uno de los principales exponentes y los *Movimientos de Cultura Popular los agentes* prioritarios de creación de ideas y de realización de experiencias (Vieira, 2014, p.91). La actualidad representa el cuarto momento, que está considerado el heredero directo del tercero, mas también incorpora los momentos anteriores.



(Rodrigues, 2009; Di Pierro, 2001). Sin embargo, la constitución siguiente va a demarcar nuevas rutas para esa oferta educativa.

La Constitución de 1967 establece que la educación se mantiene como derecho de todos y su obligatoriedad se extiende hasta los catorce años (con la Ley nº 5.379/67 se crea la *Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização* – MOBRAL). En ese período se constata que el concepto de educación se vincula a los sujetos a quienes se destina esa educación (personas adultas). Además, la concepción pedagógica del periodo de la dictadura va a demarcar una ruptura con los supuestos desarrollados por Freire y los movimientos populares.

La propuesta de Paulo Freire trae como cuestión relevante la concepción de emancipación de los participantes por medio de una educación libertadora, en contrario al modelo educativo compensatorio de políticas emergentes de alfabetización aplicadas en las décadas posteriores y que va a demarcar el periodo de la dictadura militar (1964-1985), cuando se desarrolla el MOBRAL.

A pesar de la contribución teórica y metodología de Freire, que incluso fue aplicada en otros países con resultados relevantes, no se hizo notar una influencia semejante en Brasil. A partir de la década de 1970, la Educación de Adultos pasa a inscribirse como *ensino supletivo*, con la *Lei nº 5692/71*, que fija directrices y bases para la educación primaria y secundaria.

En la década de 1990, hubo una ampliación del concepto de Educación de Adultos y se cambió el término (*ensino supletivo*) para englobar tanto la educación de jóvenes como la de adultos, a través de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96 (LDBEN). Dicha ley, prevé en el artículo 37, que “*a educação de jovens y adultos será destinada àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, no ensino fundamental e médio, na idade apropriada*”. La LDBEN posibilitó que esa política educativa se constituyera como una modalidad de enseñanza que

proporciona una mayor equidad social. En este caso, se entiende *modalidad* como un modo propio de hacer educación, es decir, un modo determinado por los sujetos que la reciben. Sin embargo, la ley pone de manifiesto la concepción de “una edad adecuada” para aprender y esta edad es en la infancia.

En la actualidad, la legislación educacional<sup>14</sup> prevé también que la Educación de Adultos debe ser ofertada prioritariamente articulada a la formación profesional – articulación ésta que presenta escasas evidencias de experiencias – el debate intenso respecto a la idea de que la articulación de la educación y el trabajo supone una educación al servicio del capital es uno de los aspectos que interfieren en el desarrollo de esa propuesta.

La historia de la Educación de Adultos, en cuanto política educativa, en Brasil, revela la predominancia de una política frágil, desde el punto de vista institucional, y aligerada, desde el punto de vista de la calidad del proceso educativo. Pues su trayectoria demarca un proceso de discontinuidad y de materialidad en forma de campañas, movimientos, programas o proyectos, es decir, una acción provisoria con recursos inestables. Se creía que con la puesta en marcha de la LDBEN nº 9.394/1996 habría una mayor oferta de esa modalidad de enseñanza y más adecuada a la realidad del país. Además, se creía que con la creación del *Fundo Nacional de Valorização do Magistério e do Ensino Fundamental (FUNDEF)*, en 1996, dicha oferta sería priorizada (al revés, la oferta quedó pendiente de recursos del extranjero). La destinación de recursos para esa oferta solo ocurrió con la creación del *Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)*, en 2007.

---

<sup>14</sup> La LDBEN, 9394/96, Decreto nº 5.840/2006 (PROEJA) y Ley nº 12.513/2011 (PRONATEC).

### 2.3.2. La educación de adultos en España

Plantear cualquier tema de educación sobre España, teniendo en cuenta la historia, remite a considerar que dicha historia está relacionada con un proceso continuo de cambios en el ámbito de la política. Es decir, los frecuentes cambios educativos están asociados a la ideología del bipartidismo que se alterna en la gestión gubernamental (aunque, en la actualidad, se perciban pequeños partidos que ganan representatividad y apoyo adjunto a la población). Históricamente, lo que predominó en las reformas educacionales fue la alternancia de los mismos poderes.

Sobre este aspecto, es válido mencionar que la historia de la educación española posee momentos significativos que podrían ser apuntados en este apartado. Todavía, por la necesidad de atender a la objetividad de los hechos, se hace, aquí, un recorte en la historia y se considera el estudio a partir de algunos periodos que demarcan cambios más significativos en la educación y que aun repercuten en los días actuales.

Se constata así cierta dificultad en precisar el momento del origen de la Educación de Adultos (EA), en España. Sin embargo, Puig (2006, p.773) señala que la primera vez que aparece de modo específico en la legislación fue en 1821, con la publicación del Reglamento General de Instrucción Pública, cuando se estableció que las escuelas públicas impartirían, entre otras tareas, la enseñanza de labores y habilidades propias de su sexo, a las mujeres adultas. Además, en 1838 hay una referencia explícita sobre dicha modalidad de enseñanza, cuando se determina que el gobierno deberá proporcionar y fomentar la Educación de Adultos (Ídem). Sin embargo, es con la implantación de la Ley Moyano, en 1857, cuando se instituyen las escuelas nocturnas y

dominicales, además, se constatan acciones de instituciones privadas (la iglesia, las organizaciones obreras y otras asociaciones) que pusieron en marcha cursos para personas adultas. El final del siglo XIX e inicio del siglo XX va a estar marcado por las primeras iniciativas de educación popular en Europa, asociadas al movimiento obrero; fueron experiencias educativas y de carácter cultural dirigidas a los trabajadores, y algunas, desarrolladas por ellos.

En España, en el inicio del siglo XX, aparecen las primeras iniciativas de educación popular. Para Granados (2007, p.1), estas experiencias hacían referencia a la difusión de una enseñanza pública a las clases sociales más desfavorecidas, con la intención de proporcionar una formación profesional para jóvenes y adultos que pertenecían a grupos subalternos o instrumentales, con la intención de integrarlos e incorporarlos al nuevo mundo industrial. Con el pasar de los años, la educación popular fue perdiendo espacio y solo volvió a ganar evidencia con la contribución de Paulo Freire, en la década de 1950. Sin embargo, en la década de 1970, con la puesta en marcha de la Ley General de Educación – LGE 14/1970, se percibe formalmente la reglamentación de dicha enseñanza, que refrenda el concepto de educación permanente. El pleno periodo del gobierno franquista legitima una propuesta educativa para atender a la demanda de desarrollo de la sociedad, con eso la educación de adultos se desdobra en la perspectiva de formación profesional. Ese periodo representó también un periodo de intensas campañas de alfabetización de adultos.

El proceso de democratización de España concurrió para el desarrollo de una diversidad de acciones educativas dirigidas a atender a las personas adultas. Y en la década de 1980, se desarrolla el programa de Educación Permanente de Adultos, con el objetivo de garantizar la oportunidad de una enseñanza equivalente a la educación básica. En 1986, el Ministerio de Educación y Ciencia de España establece otras normativas para

la educación de adultos y es cuando reaparece el Libro Blanco de Educación de Adultos y se establecen una serie de líneas de actuación:

- la formación orientada al trabajo;
- la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas y para la participación social;
- la formación para el desarrollo personal y
- la formación general o de base como fundamento necesario para el desarrollo de todas las demás.

A pesar del avance que este documento representó, para aquella época, esta categorización de estas líneas de actuación es cuestionada (Flecha, 1997; Formariz y otros 2012), pues es contraria a la idea de una acción integradora de orientación hacia el trabajo, participación social, desarrollo personal y formación general. Dicha perspectiva integradora se sostiene en la concepción de formación global, desde una perspectiva interdisciplinar, puesto que posibilita una mayor vinculación entre los conocimientos de distintas áreas y contribuye a valorar más las experiencias acumuladas de los participantes.

La década de 1990 fue marcada por la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) que tenía como norte el principio de educación permanente. Sin embargo, esa normativa además de reforzar el carácter compensatorio de la educación de adultos, trae elementos ambiguos pues normaliza la competencia de las comunidades autónomas para legislar sobre esa oferta formativa. Dicha prerrogativa favorece la publicación de leyes, por las comunidades, sin que éstas hagan referencia a la LOGSE (el ejemplo de Cataluña, que publica la Ley 03/1991 de formación de adultos).

De hecho, la comprensión de dicha política educativa, tanto en España como en Cataluña, pasa por la comprensión del papel del Estado a lo largo de los años y en la

actualidad, por la estrecha relación de éste con la agenda de la Unión Europea. Con eso, esta relación va se demarcado de modo más acentuado en la década de 2000.

En la actualidad, la EA en España se caracteriza como una política educativa impartida por las diferentes comunidades autónomas que, a pesar de la actual Ley General de Educación – LOMCE 08/2013 (aún en proceso de implantación en todo el territorio español), poseen leyes específicas y cierta flexibilidad en la oferta que va desde el proceso de alfabetización, la formación profesional, educación secundaria al acceso a la educación superior, bien como reconocimiento y certificación de conocimientos y experiencias.

La breve revisión histórica sugiere pensar que la comprensión sobre esa modalidad educativa se amplía cuando se insiere la reflexión en torno de esa oferta en cuanto política educativa y en cuanto currículo, tanto de Brasil como de España.

#### **2.4. De la política educativa al currículo de formación básica de adultos**

Los dos contextos de análisis (brasileño y español) evidencian que la Educación de Adultos se inscribe dentro de un marco de política pública. Dicho marco favorece una doble comprensión: percibir la propuesta de esa política educativa y la efectividad de la misma. En este caso, cabe mencionar distintos abordajes sobre política educativa y, consecuentemente, sobre el modelo educativo y la concepción de currículo que subyace en distintos modelos; pues se defiende la idea de que reflexionar en torno a la Educación de Adultos sin inserir el abordaje de política pública reduce la discusión. Incluso por el hecho de que las políticas públicas son resultantes de una actuación mayor o menor del Estado y con participación directa o no de la población.

La política pública puede ser entendida a priori como un campo de conocimiento que busca, al mismo tiempo, colocar al gobierno en acción y analizar esa acción y, cuando es necesario, proponer cambios en el rumbo de esas acciones. En este sentido, esa acción presupone un papel efectivo del Estado; sin embargo, en la actualidad, este papel evidencia cambios resultantes de un proceso de reestructuración económica. Con eso, se percibe que las políticas públicas caminan en la dirección de sostenimiento de un modelo de Estado que viene perdiendo el protagonismo en la promoción de políticas públicas.

El Estado, en la actualidad, presenta como características, entre otras, la transferencia de su papel a otros organismos: uno de los aspectos centrales de la reforma del sector público. Es decir, se percibe cada vez más el desarrollo de políticas educativas (de distintos niveles) a cargo de organismos no estatales (empresas privadas, organismos filantrópicos, etc.) aunque la proposición y las reformas de la política siguen a cargo del Gobierno.

Otro dato respecto a la caracterización del papel Estado es que la alternancia de poder concurre para el cambio en las políticas educativas. En España, durante muchos años predominó el bipartidismo (que representó ausencia de continuidad de las reformas educativas con el cambio de partido); en Brasil, por su parte, las políticas sufren ausencia de continuidad (no por el cambio de partido más por limitaciones en la formulación de la agenda de dichas políticas o por la formulación de políticas temporales). Dicha configuración política refrenda los modelos vigentes de política pública y en cuanto tal hay diversidad de planteamientos sobre la dimensión política educativa, que va desde la influencia de la economía en la formulación de esa política educativa, pasando por el abordaje de la decisión concreta y simbólica basada en ciclos, hasta la idea de minimización del papel del Estado y de los costes sociales, entre otras.

Ball (2011) menciona que la economía de la educación recurre al planeamiento

educacional que ejecuta en la práctica las teorías propuestas en los dos modelos clásicos de la economía de la educación: el modelo de inversión (*input*), que tiene como abordaje la búsqueda de dinero para optimizar los gastos estatales, y el modelo de la demanda (*output*), cuyo enfoque es la persona calificada por el sistema educacional para atender al mercado de trabajo. En este sentido, él defiende que no es posible ver las políticas educacionales solo desde el punto de vista del Estado-Nación sino que la educación es un asunto de política regional y global y cada vez más un asunto de comercio internacional (Ídem).

Souza Santos (2010, p.11) menciona respecto a las políticas latinoamericanas progresistas, que hay una minimización del papel del Estado, en el que predomina un *modus vivendi* del imperialismo con la minimización de los costos sociales de la acumulación capitalista dominada por principios de individualidad. Y según él, el Estado se ocupa de transferir una parcela de dinero para los históricamente más excluidos ampliando así sus expectativas, sin disminuir todavía las de los históricamente incluidos y superincludidos; siendo que esa práctica no asegura la igualdad con diversidad (Ídem). Lo que invita a pensar en la necesidad de una política educativa construida desde la comprensión de la opinión de los actores sociales destinatarios de dicha política, en la perspectiva de superación de la individualización y valoración de la colectividad.

Terabini y Curran (2010, p.92) afirman que las políticas públicas, lejos de mantenerse constantes o aisladas del contexto, están permanentemente abiertas y expuestas a externalidades y hechos imprevistos (cambios políticos, interacciones con otros programas, cobertura mediática, reacción de diferentes actores, etc.), hecho que las hace altamente permeables y plásticas. Para las autoras, una misma medida/programa puede actuar, y de hecho actúa, de diferentes formas en función del contexto y el momento específico en que se realiza su implementación; impulsando diferentes mecanismos de acuerdo con las condiciones contextuales específicas y activando variantes de la teoría del



cambio que reflejan diferentes supuestos de funcionamiento del programa bajo circunstancias o destinatarios diferentes (Ídem).

Partiendo de la concepción de política educativa en cuanto acción del Estado y de la participación de otros actores, en la perspectiva de promoción de justicia social y de equidad y de importancia del contexto en la implementación de la propuesta, se considera que dichas políticas educativas, de modo directo o indirecto, influyen en el desarrollo del currículo (en este caso, se entiende currículo más allá del documento, es decir, como práctica, interacción, vivencia, etc.).

#### *a) Currículo y modelos educativos en la educación de adultos*

Es recurrente la reflexión sobre el currículo fundamentada en el análisis de la economía política y en formas textuales y discursivas (perspectiva estructuralista y pos estructuralista). En este sentido, la cuestión del poder sobre el que se debe enseñar y cómo se organizan los conocimientos sigue siendo abordada. Es probable que la historia de los estudios sobre el currículo haya tenido inicio en los Estados Unidos<sup>15</sup> y que estos estuvieran centrados en la idea de racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y test del currículo.

En la década de 1949, *Ralph Tyler* va a preconizar una concepción de currículo que pasa a influir en la historia de la educación, puesta la idea de sistematizar y fundamentar los pasos formales para la elaboración de un currículo. Con eso, él se apoya en cuatro cuestiones: los objetivos, las experiencias educacionales, la organización eficiente de las experiencias y la convicción de que los objetivos elegidos pueden ser

---

<sup>15</sup> Estos estudios se realizaron a mediados del siglo XIX con Johann F. Herbart. Sin embargo, el término currículo fue utilizado por John Dewey en la obra *The absolute curriculum* y, en 1918, Ferdinand Bobbitt fue el principal responsable de la diseminación del tema, con su libro *The Curriculum*. Pero, es en el contexto de los cambios de la década de 1920, en los Estados Unidos, cuando el campo del currículo pasa a tener más expresividad.

alcanzados. Dicha concepción sostiene que la escuela debe constituirse como un espacio de organización de las situaciones de aprendizaje, reforzando los comportamientos deseables. En este sentido, su papel es neutral.

En la actualidad, se constatan nuevas perspectivas que apuntan a otros aspectos del currículo, en los que el poder se diluye entre otras dimensiones. Otros elementos pasan a influir también en dicho proceso: cuestión de género, generacional, étnica, de clase y otras, entramados con el contexto y la historia donde se desarrolla dicho proceso (Silva, 1999; Sousa, 2002; Sacristán, 2000).

A este respecto, Silva (1999) afirma en torno de las teorías del currículo, a lo largo de la historia, y desmitifica la concepción de “teoría” al presentar nuevos aportes para el debate. Pues, según él, en cualquier teoría del currículo la cuestión central de estos estudios es saber cuál conocimiento debe ser enseñado y la discusión del “qué saber” está asociada a lo que “deben ser” (o en qué se deben convertir).

En este sentido, hay que valorar que las clases de adultos, sean de cualquier contexto y de cualquier nivel formativo, evidencian un currículo que se constituye como un espacio de identidad, de concretización de una historia de personas que buscan ampliar sus saberes con la perspectiva de mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, Adamson y Morris (2015) presentan otra aportación de currículo al mencionar que las comparaciones entre currículos admiten el concepto de algo polifacético y complejo, operado en una variedad de puntos focales y que se manifiesta de distintas maneras; en este sentido, hay que considerar que el concepto de currículo deriva de ideologías sociales apoyadas en creencias y opiniones normativas respecto a cuál sea el papel deseado para la escolarización en la sociedad, la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje y los papeles que desarrollarán los profesores y alumnos. Los autores mencionan que el currículo es resultante, frecuentemente, de un conjunto

complejo de tensiones modeladas por fuerzas ideológicas, históricas y educativas (Ídem, *apud*, Ludke, 2008).

Además, mencionan que hay varios abordajes que pueden subsidiar las investigaciones comparativas de currículos. Sin embargo, los autores presentan tres perspectivas frecuentemente subyacentes a las comparaciones de currículo en la literatura: evaluadora, interpretativa y crítica (Adamson y Morris, 2015).

Dichos planteamientos concurren a cuestionar si el currículo de secundaria (destinada a adultos y con predominancia de jóvenes), de Brasil y de España, no está siendo relegado a un segundo plano. La ausencia de un currículo pensado y construido en la perspectiva de atender a las características (generacional, motivaciones, género, etc.) de ese público resulta en la negación de la posibilidad de un currículo que favorezca la elevación de la escolaridad y amplíe las posibilidades de inserción social o los cambios profesionales de los participantes (Cruz & Castioni, 2014). Esto permite cuestionar al interés de quien concurre la negación del acceso a dicha formación.

La concepción de currículo pasa por diversos aspectos y momentos del proceso educativo y va más allá de la concepción de currículo como mero aspecto de poder al percibir la variedad de dimensiones que revelan la materialidad del mismo y de sus múltiples intencionalidades. Es decir, la concepción se asienta en la idea de documento, de proceso, de discurso que se materializa en diferentes espacios pedagógicos y que refleja modelos educacionales que contribuyen a la construcción de la imagen de hombres y mujeres, en determinado tiempo y en determinado contexto. Y por eso, es pertinente recoger las diferentes contribuciones respecto a modelos educacionales que subyacen en los currículos de formación básica de adultos.

Medina (1997) presenta dos modelos de educación de adultos: el modelo escolar y el modelo social. El modelo escolar, a pesar de considerarse agotado para la EA, aún se hace notar en el contexto de algunos programas/cursos. Una de sus características está

relacionada con su funcionamiento, pues obedece a valores fijados como estables y tiene como base la instrucción, donde se confunde aprendizaje con instrucción escolar, y se vincula directamente con la enseñanza del/la educador/a y con la idea de que las personas sin escolaridad no tienen cultura. Lo que contribuye a no valorar las experiencias de los participantes y, además, ratifica la estratificación de la enseñanza formal y no formal, es decir, está refrendando un currículum cerrado, descontextualizado, uniforme y centrado en los contenidos en detrimento de las necesidades de los participantes.

El modelo social, por el contrario, emerge de la idea de valorar a las personas adultas como portadoras de una diversidad de saberes y capacidades para desarrollarse cognitiva, social y culturalmente. Uno de sus principios es la educación en valores, considerados estos como nuevos referentes éticos debido a los cambios por los que vienen pasando las sociedades y al propio proceso de transformación que viven las personas. Además, hay una valoración de los participantes a través de un proceso de acreditación de experiencias y saberes, donde el conocimiento/competencia de los participantes, adquirido en otros espacios, es legitimado a través de un currículum flexible que se caracteriza por directrices y no por “rejas” de contenidos.

Otra característica de ese modelo es que favorece el desarrollo local, es decir, que potencia acciones que promueven el desarrollo social y económico de la comunidad. Además, se concibe la autonomía de los participantes en el proceso de aprendizaje y se valora que ellos no aprenden solo en el espacio escolar, bajo orientación de un educador, sino que las demás personas que forman parte de su entorno intervienen en su formación.

Florentino Sanz Fernandes (2008), por su parte, menciona que en las prácticas de formación básica de adultos es posible constatar tres modelos de educación: escolar, social e integrador. A este respecto, menciona que el modelo escolar está visible en gran cantidad de ofertas de alfabetización y de nivel primario y de aprendizajes adquiridos en la experiencia.

En Brasil, al analizar el contexto de las prácticas de educación de adultos desarrolladas, Lovisolo (1988) establece dos modelos: popular y escolar. El primero se basa en los principios de autonomía, liberación y emancipación y educación política y tiene como base la idea de que la educación puede ser impartida por diversos segmentos de la sociedad; estos fundamentos fueron desarrollados a partir de la propuesta y metodología de Paulo Freire. En cuanto al segundo, se sostiene en los principios del Programa Mobral, desarrollado en Brasil, en el periodo de la dictadura, que tenía por principios la transmisión de un conjunto sistematizado de conocimientos, opiniones y valores y que se sostiene bajo la idea de que la obligación con la educación es del Estado y de que lo natural es educar a los niños, pues en la tierna edad se aprende con más facilidad.

La evidencia de distintos modelos educativos concurre a comprender los presupuestos que subyacen en la puesta de distintas ofertas de formación básica para personas jóvenes y adultas. En este sentido, hay que considerar la idea de que esa modalidad de enseñanza es un campo de prácticas y reflexión que, inevitablemente, traspasa los límites de la escolarización en sentido estricto y se trata de un factor, de un campo pedagógico fronterizo que bien podría ser aprovechado como tierra fértil para la innovación práctica y teórica (Di Pierro, Jóia & Massagão, 2001, p.58).

## **2.5. La formación básica de adultos y la configuración de un espacio para jóvenes**

En líneas generales, las leyes de formación básica de adultos, de España y Brasil, están pensadas para atender a la población que no posee una educación formal por

distintas razones y que necesita ampliar sus saberes y conocimientos. En este sentido, es pertinente mencionar que esa modalidad, durante muchos años, fue influenciada por un modelo adaptado de la educación primaria que contribuyó a una práctica pedagógica inadecuada y a una concepción equivocada del perfil de los participantes, entre otros aspectos.

Se constata, por ejemplo, que, en el final del siglo pasado, el término adulto fue tema de debates e investigaciones, debido a los prejuicios impuestos por perspectivas teóricas que delimitan un periodo estanco para el aprendizaje y se establecía que las personas adultas perdían su capacidad de aprendizaje a medida que avanzaban en edad. Además, según dicha corriente, la edad adulta se encaraba como un período de estabilidad y de ausencia de transformaciones – teoría de los déficits (Flecha, 1997; Medina, 1997). Respecto a esta concepción hay que mencionar la predominancia de algunos autores en enfocar la perspectiva *edista* para caracterizar a las personas que frecuentan programas de Educación de Adultos, dejando al margen otros aspectos importantes (sociales, culturales, motivacionales y etc.) y, según Flecha (1997), la perspectiva *edista* implica discriminar a determinadas personas o grupos bajo la dimensión de la edad.

Es cierto que la caracterización o definición del perfil de los participantes es una cuestión relativa y que sólo puede ser valorada de acuerdo al contexto y la época en que se desarrollan dichos programas, por eso, se ratifica la idea de que hay prejuicios al considerar solo la dimensión “edad” para caracterizar a las personas que frecuentan las clases de adultos. Todavía hay que aclarar un dato relevante en la actualidad, la oferta formativa para personas adultas se viene constituyendo cada vez más como una oferta de predominancia juvenil. Este fenómeno demanda la necesidad de investigar los motivos de ese nuevo perfil de participantes de clases de adultos.

Al final del siglo pasado, Oliveira (1999) mencionaba, por ejemplo, que el perfil de los participantes, en Brasil, era el de emigrantes que llegan a las grandes ciudades

provenientes de zonas pobres del país. Tienen un bajo nivel de escolaridad, pero cuentan con una historia llena de experiencias, de conocimientos adquiridos y de reflexiones sobre el mundo exterior, sobre sí mismos y sobre los demás y presentan diferentes habilidades y dificultades, pero manifiestan mayor capacidad de reflexión sobre el conocimiento y sobre sus propios procesos de aprendizaje (Ídem). Dicha caracterización evidencia que, en esa época, la educación de personas adultas gozaba de relativa homogeneidad, dentro de la diversidad de grupos culturales encontrados en la sociedad.

En la actualidad, se constata que ese perfil cambió; evidencia toda una trayectoria de experiencias y conocimientos que, a veces, confrontan y sobrepasan las fronteras de la ciencia (Di Pierro & otros, 2011, p.58). Además, se constata otro fenómeno y, por consiguiente, otro debate: la creciente inserción de jóvenes en programas de Educación de Adultos (en Brasil, la edad mínima para ingreso es de 15 años y en España, de 16) que viene reflejándose en diferentes estudios (Acín, 2013; Di Pierro, 2014; Conceição, 2013; Flecha, 1997; Etcheverría, 2009) y que, en la última década, está siendo objeto de más investigaciones.

Si en el siglo pasado se reflexionaba en torno al hecho de que las personas que ingresaban en los programas de EA no fueron escolarizadas en la “edad adecuada”, hoy en día, el debate sugiere la atención sobre el motivo por el que los participantes con “edad adecuada” para la Educación Secundaria regular, están ingresando en las clases para adultos, es decir, se constata otro tipo de inadecuación. A este respecto, se identifica un hueco de estudios, centrado en el perfil de los participantes de secundaria de adultos. Conocer dicho perfil permite entender el abandono de las clases regulares de secundaria y los motivos de su posterior regreso al sistema educativo.

Los fundamentos teóricos presentados concurren a sostener la indagación sobre cuál es el perfil actual de los participantes de esa oferta formativa y cuáles son los motivos

que llevan a dicho participante a ingresar en esta oferta formativa. Y para eso, se torna relevante presentar aportes teóricos respecto al término juventud.

### 2.5.1. Diferentes miradas sobre la dimensión juventud

A pesar de considerar que las propuestas de formación básica de adultos es un terreno en el que se ubican participantes adultos, jóvenes, idosos y, algunas veces, adolescentes, con trayectorias de vida que revelan elementos de sus constituciones de clases, de género, de etnia, de generación, etc.; es válido considerar que el fenómeno de la juvenilización de las clases de EA apunta una nueva realidad.

Los estudios respecto al fenómeno de la juvenilización de las clases de adultos, permiten deducir, en el caso de Brasil, la idea de que esa modalidad representa un espacio de aceleración de estudios para la población joven. Por eso, hace falta delimitar cuál es la concepción del término *joven*. Este término demanda considerar los estudios sobre juventud y sugiere de inmediato pensar que, durante muchos años, representó una fase de transición. Respecto a eso, se constata que la idea de transición, asociada a la juventud, pasó a ser el centro de atención de los sociólogos, de modo más acentuado después de la década de 1970. Además, las evidencias de costumbres, en varias culturas, sobre ritos de pasaje que representa dicha transición, refuerzan tal discusión. Bajo esta perspectiva, la vejez es considerada como una fase improductiva.

A este respecto, Debert (1999, p.14) menciona que la vejez, en el siglo XIX, era tratada como una etapa de la vida caracterizada por la decadencia física y la ausencia de un papel social. Por su parte, Bourdieu (2003) menciona que la juventud y la vejez no son



categorías dadas sino construidas en la lucha entre jóvenes y viejos pues se concibe que el término juventud es una construcción social de la modernidad, en la que la frontera entre la juventud y la vejez está cada vez más diluida y tenue. Además, Bourdieu (2003, p.153) menciona que hablar de juventud, como categoría social, de un grupo constituido con intereses en común y referirse a estos intereses en base a una edad definida biológicamente, constituye una evidente manipulación.

El concepto de juventud presupone una ambigüedad y una simplificación cuando se busca relacionarlo solo con la dimensión de la edad (en general, la edad y el sexo son las categorías más utilizadas por consenso por las sociedades para conceptualizar el término juventud). El abordaje sobre la juventud se torna más amplio cuando se considera esta dimensión bajo la idea de generación. Sobre este término, hay que mencionar un aporte esencial que es el concepto presentado por Karl Mannheim y lo hacemos a partir de autores que se fundamentan en él para presentar sus contribuciones más relevantes.

Weller (2009, *apud* Mannheim, 1928) menciona que, en una de las reflexiones en torno al tema, el autor hace una revisión de los enfoques teóricos sobre generaciones y, al tratar de la cuestión generacional, sigue un planteamiento a partir de dos enfoques: la vertiente positivista, predominante en el pensamiento liberal francés, y el pensamiento histórico-romántico alemán. Bajo esta categorización la autora cita dos ángulos distintos de análisis sobre el tema generación, los presentados por Mannheim: el positivista (de abordaje cuantitativo, se centra en el análisis del problema del “ser humano”) y el histórico-romántico (de abordaje cualitativo, se prioriza interiorizar el problema).

Según Weller (2009), Mannheim critica a los positivistas porque para ellos la meta es comprender el cambio formal de las corrientes espirituales y sociales inmediatamente a partir de la esfera biológica, es decir, se apoyan en un cálculo previo para establecer el periodo medio de tiempo de una generación. De ahí, ella evidencia la preferencia del autor por el abordaje alemán pues descarta la idea de asociar generación a un concepto de

tiempo. Al revés, postula el término generación a partir de la noción de un vínculo generacional como fruto de las experiencias vividas en la contemporaneidad. Para él, diferentes grupos etarios viviendo tiempos interiores distintos en un mismo periodo cronológico.

Según Weller, para Mannheim no es la proximidad de un grupo (familia, amigos, etc.) ni la estructura de una organización lo que produce el vínculo generacional y sí la *situación de clase* (en la que se insertan las condiciones socioeconómicas que constituyen una base común) y la *situación generacional* (la pertenencia a años de nacimiento próximos) que son las categorías que permiten establecer la posición específica que ocupan, en el ámbito socio-histórico, los individuos. Estas dos categorías permiten comprender la idea de pertenencia a una generación.

A pesar del posicionamiento de Mannheim, respecto a los enfoques positivista e histórico-romántico, el autor se sitúa en una posición intermedia, de superación del objetivismo y del subjetivismo, en la necesidad de constituir una “tercera vía” de análisis del problema de las generaciones, es decir, en la superación del binarismo y en la búsqueda de un análisis multidimensional de las generaciones, puesto que las comprende a partir de sus relaciones con el medio social, los sexos y la franja de edad, entre otros (Weller, 2009, p.9).

A partir de otro artículo de Mannheim, la autora destaca la importancia de comprender el término juventud considerando el contexto histórico, político y social en el cual está inserida; y de percibir la relación entre juventud y sociedad, en términos de reciprocidad. Además, Weller (2009) menciona que, al inicio de su obra, Mannheim se posicionaba de modo más crítico en relación a las contribuciones de Marx, sin embargo, posteriormente se apoya en esta vertiente para defender una mayor intervención y control de las instituciones públicas por parte del Estado, de modo que se garantice la democratización de la cultura y de la educación de las nuevas generaciones.

En este sentido, la autora destaca la importancia de la obra de Mannheim para las investigaciones empíricas en torno al tema generacional, en la medida en que posibilita una comprensión más amplia de la condición juvenil contemporánea, de sus orientaciones colectivas y formas de manifestación, entre otras (Weller, 2009, p.11), y desarrolla estudios centrados en el análisis de las intenciones primarias documentadas en las acciones y expresiones de determinados grupos. Es decir, se pregunta por los motivos de las acciones de estos actores colectivos envueltos en un proceso de constitución de generaciones, lo que implica aun un análisis de la coyuntura histórica, política y social en base a una perspectiva que podrías denominar de nivel macro, así como del conocimiento adquirido por los actores en los espacios sociales de experiencias conjuntivas y que se podría denominar análisis “micro”.

Otro abordaje sobre juventud rescata la idea de prolongación de ese periodo, con respecto a una configuración resultante de cambios culturales, en el que se plantea la idea de retraso del ingreso en el mercado laboral y de la formación de una familia y ampliación del tiempo de estudios: la moratoria social. Dicha moratoria presupone un periodo de permisividad que va desde la madurez biológica a la madurez social, permitiendo así dichos retrasos en defensa de la ampliación del nivel de estudios o de capacitación (Margulis & Urresti, 1998). Todavía se constata que esta moratoria es un privilegio reservado a los jóvenes pertenecientes a sectores sociales medios y altos (Ídem).

Dicha concepción constituye un abordaje estructuralista y representó un avance para entender el concepto de juventud. Sin embargo, debe ser analizada en base al contexto donde se insiere la juventud, pues dicho prolongamiento presupone diferencias de acuerdo a la realidad y a que hay otros aspectos de esa categoría que demandan análisis: la cuestión de género, la historia, la familia, la escuela, etc.

En este sentido, habría que considerar otro abordaje en el que se considerasen las características, comportamientos, horizontes de posibilidades y códigos culturales tan

diferenciados en las sociedades actuales, en la que ha desaparecido el ritual de paso a la juventud (Margulis & Urresti, 1998).

a) *La dimensión juventud bajo otras miradas de abordaje*

Hay otro punto de vista que rechaza los elementos consensuados de paso de la juventud a la vida adulta bajo algunas características (como el matrimonio, la obtención del empleo o el nacimiento de un hijo), es decir, estos elementos ya no son suficientes para delimitar el pasaje a la vida adulta, a pesar de que siguen siendo utilizados como marcadores de ello. Para Pais (2009), la edad cronológica sigue legitimando el acceso de determinados individuos a derechos y deberes políticos y sociales, sin embargo, los individuos establecen representaciones de la edad por medio de otros mecanismos: vestuario, consumo, cultura, etc.

De acuerdo con este autor, es necesario valorar el concepto de *condición juvenil* en el que se considera la intervención de múltiples espacios socializadores y, desde una perspectiva posestructuralista, la condición juvenil se caracteriza, entre otros aspectos, por el acceso a los sistemas de enseñanza disociados del mundo del trabajo. Para Pais (2009), uno de los trazos que más caracteriza la condición juvenil es la *situación de impasse* vivida por muchos jóvenes en relación con su futuro pues, aunque llegue a la edad adulta, la precariedad de su trayectoria profesional le impone cierta dependencia económica de otros familiares.

Marco & Sorano (2015) mencionan la idea de *emancipación tardía* (caracterización de la condición de jóvenes, en la actualidad) la transición de la juventud española a la vida adulta está marcada por la precariedad de unas condiciones laborales inestables (y por la ausencia de políticas públicas destinadas a ellos), lo que resulta en

efectos cruciales para la planificación de proyectos de vida a largo plazo. Se constituye así una dependencia de la familia en la que destaca la convivencia prolongada entre generaciones como medio de solidaridad mutua. En este sentido, el concepto *condición juvenil* debe ser entendido desde la intervención de otras variables (económica, política, social y cultural de la época, en que se trata de analizar los sentidos atribuidos al término juventud). Esta perspectiva se apoya en la idea de que los cambios que ocurrieron en los últimos años influyeron de modo significativo en los procesos productivos, en el mercado laboral, mas también en los procesos de socialización. La escolaridad no ocupa más el monopolio para la garantía de entrada en el mundo laboral, tampoco la familia y la escuela siguen siendo las instituciones prevalentes de los procesos de socialización.

Bajo esta perspectiva, el trabajo tampoco se insiere más como categoría relevante asociada al concepto de juventud (anteriormente se relacionaba la idea del paso a la vida adulta a través del empleo). Pues la transformación del mercado laboral, el creciente proceso de precarización y los altos índices de desempleo influyen de modo acentuado en la inserción de los jóvenes. En ese mismo camino, se constata el planteamiento de *desregulação* de las etapas de vida y de *desistintucionalização* de la condición juvenil. Esta última apunta a la idea de fracaso de la institución familiar y escolar, en su papel simbólico de ordenadora de la sociedad (Spozito, 2008, p.91).

Diferentemente se constata el planteamiento de que analizar la experiencia juvenil (condición juvenil) sin retirarla de la influencia de los agentes más tradicionales (la familia y la escuela), limita su comprensión. Hay que situarla bajo tres miradas: la primera, sugiere comprender los procesos de cambios en dichos agentes (en este caso, habría que considerar una crítica a la relación que los jóvenes establecen con estos agentes, es decir, situar las características y el contexto de la misma para entender esa relación); la segunda se refiere a considerar que estos perdieron el monopolio en el proceso de socialización de los jóvenes y que habría que considerar la confluencia de

varios procesos, en este caso; y la tercera sugiere investigar los sentidos que los jóvenes atribuyen a las relaciones con dichos agentes (Spozito, 2008, p.95-96). Además, la autora menciona que los estudios cualitativos apuntan significados diversos (dependientes de la situación de clase, del sexo y del momento del ciclo de la vida), pues la vivencia de la experiencia escolar se transforma también a partir de la variable edad, en interacción con el tipo y el nivel de escuela frecuentado (Ídem, 2008, p.96).

Sobre esa relación, no se puede negar que, en periodos de crisis económica, de aumento del desempleo y de creciente exigencia del mundo laboral, se incrementa el número de jóvenes que ingresan en el sistema educativo – sobre todo en clases de adultos (Cruz & Castioni, 2015); lo que permite considerar aun la relevancia de la relación entre las dimensiones trabajo y educación para la socialización de la juventud. Pues se constata, respecto a Brasil, que el perfil de los participantes de las clases nocturnas se caracteriza por ser personas trabajadoras, con alguna experiencia laboral o que aspiran a ingresar en el mercado de trabajo (Ídem). Además, se constata, de acuerdo con el resultado del estudio *Perfil da Juventud Brasileira*, de 2005, que los jóvenes brasileños están más cerca del mundo laboral que de las instituciones educativas (Spozito, 2008).

#### *b) La educación de adultos y el desafío de educar a los jóvenes*

Los abordajes contemporáneos apuntan a la idea de comprensión del término juventud bajo la perspectiva de una construcción en el tiempo y el espacio y de que ser joven se refiere a distintas expresiones, al contrario de la idea centrada en una etapa fija que presupone un estado más permanente. Cabe pensar que la educación ocupa un espacio relevante en este momento de la vida y aún más cuando se suma a la idea de abandono escolar, a una determinada edad, no representa el fracaso o el abandono como un proceso

definitivo, así que se considera que dicho regreso viene representando un nuevo perfil de alumno de las clases de Educación de Adultos.

A este respecto, Martínez-Novillo (2013, p.2) menciona que la sociología de la educación no ha prestado demasiada atención al fenómeno de retorno al sistema escolar, pese a que una parte de las personas que abandonan vuelven a estudiar al tiempo de haberlo dejado. En el periodo comprendido entre 2001 y 2005, el 32,7% de los estudiantes que abandonaban el sistema escolar sin finalizar la ESO, volvían al mismo en los años siguientes, fundamentalmente a través de la educación secundaria para adultos (17,8%), los ciclos formativos de grado medio (15,4%) y también a través de programas de garantía social (8%) (Ídem).

El regreso de personas que vivieron procesos de deserción o fracaso escolar en el sistema educativo supone que este sistema se constituye como un espacio que debe valorar el desarrollo para una mayor participación social y para favorecer, a sus participantes, un aprendizaje para la convivencia con los cambios que atraviesa la sociedad (flujo continuo de información, configuración de nuevas formas de relacionarse, instauración de diferentes modelos de contrato laboral, etc.) y con los cambios propios de la juventud (personales y profesionales).

A este respecto, Prats (2013, p.12) menciona la necesidad de repensar el “sistema educativo catalán<sup>16</sup>”, entre otros aspectos, desde la perspectiva de cómo se educan los jóvenes y en qué condiciones se aplicaría, debido a que las tasas de desocupación y abandono escolar serían las más altas del entorno europeo. Sobre todo, cuando se constata que hay un número creciente de la población que ha abandonado la escuela y que vuelve al sistema educativo y que el modelo de inserción laboral catalán y español ha provocado

---

<sup>16</sup> El autor menciona que no existe el sistema educacional catalán, pero se apoya en esta idea por el hecho de hacer la comparación entre el contexto catalán y el europeo. Sin embargo, se constata en el *Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya* la proposición de un sistema catalán (Cataluña, 2005).

una gran polarización del modelo educativo (Cataluña duplica la media europea de abandono escolar, aunque también hay muchos más jóvenes con estudios superiores que en el resto de Europa [Serracant, 2014, p.23]).

En base a estas consideraciones, la formación básica de adultos pasa a tener más influencia puesto que se constituye en espacio potenciador de aprendizajes y oportunidades nuevas para personas que vivieron distintos y, a veces constantes, procesos de exclusión. Por eso, es necesario considerar, en la actualidad, otras contribuciones que permitan comprender dicha temática desde una perspectiva que abarque la complejidad de la sociedad actual.

En ese sentido, se percibe que la preocupación con los jóvenes y su educación constituye un tema crítico, pues una de las cuestiones fundamentales es la creciente deserción escolar y las escasas oportunidades de ocupación y de trabajo para ellos (tanto en Brasil como en España). Y a pesar de que las propuestas de formación básica de adultos se constituyen como un espacio de acogida para el proseguimiento de estudios de jóvenes, conforme a lo previsto en las investigaciones mencionadas y en la legislación de los dos países, se considera que la ausencia de atención al fenómeno de la juvenalización de dichas clases se acerca a lo que plantea Souza Santos (2010, p.36): creación de una segregación o “un Guantánamo”, debido a la negación de esta realidad. Puesto que muchos de estos jóvenes que abandonaron las clases regulares por diversos motivos, construyeron una autoimagen de una supuesta falta de capacidad para actuar en su contexto (Ayuste, 1999). Y esta supuesta falta de capacidad puede estar relacionada con las emociones vinculadas a las primeras relaciones de confianza (Guidens, 2002). En este caso, la confianza está íntimamente relacionada con la vergüenza y ésta, a su vez, es un lado negativo del sistema motivacional del agente, pues una situación de vergüenza puede amenazar la confianza y su opuesto (el orgullo o la autoestima) proporcionar lo contrario (re, 2002, p.67).



Pensar en el ingreso de jóvenes en las clases de adultos, sin que el sistema educativo reconozca sus necesidades y expectativas, concurre a considerarlos invisibles o a encuadrarlos en un proceso de adultización. En este caso, el espacio educativo se constituye no solo como espacio de aprendizaje de cosas, saberes, técnicas, etc., que atribuye títulos, es decir, derechos, sino también como n una especie de tierra de nadie social – son adultos para ciertas cosas y niños para otras, como afirma Bourdieu (2003).

## **CAPÍTULO III. DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS**

### **Introducción**

El término secundaria sugiere la idea de un nivel intermedio. En este sentido, es válido mencionar que dicho nivel educativo se organiza de modo diferente en los dos contextos. Se ha identificado que el sistema español (incluida Cataluña) obedece a una organización diferenciada del sistema brasileño (Distrito Federal). Sin embargo, la similitud entre ellos se evidencia en el hecho de que en ambos contextos la Educación Secundaria (obligatoria y de adultos) representa la última etapa de la educación básica y en las problemáticas de desarrollo de esa oferta formativa.

Para entender la organización y caracterización de la Educación Secundaria de Adultos, se presenta como primer elemento, la descripción general respecto a la organización del sistema educativo de los dos países, en seguida la descripción o caracterización de la organización de la Educación Secundaria y después la de la Secundaria de Adultos. Los ítems posteriores son la Educación Secundaria de Adultos y la certificación de saberes y en seguida el acceso a la educación superior. Dicho sistema de presentación se sostiene en la idea de que la Secundaria de Adultos es una oferta formativa que, a pesar de algunas peculiaridades, se organiza a partir de la propuesta y el currículo de secundaria del sistema regular.

### 3.1. Los sistemas educativos de Brasil y España (similitudes y diferencias)

La comprensión sobre la organización y la oferta de la Educación Secundaria de Adultos (ESA), de los dos contextos de análisis, no queda completa si no se presentan elementos previos respecto al sistema organizativo de estos contextos. Por eso, es pertinente mencionar que, en ambos, la educación es impartida por la iniciativa pública y privada – en todos los niveles educativos (aunque se note la predominancia de determinada oferta en detrimento de otra, de acuerdo al nivel y al contexto).

En cuanto al sistema organizativo, en Brasil (y en específico el Distrito Federal) la educación se subdivide en dos niveles – la educación básica (que tiene como propósito desarrollar al educando, asegurándole la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y proporcionándole medios para la progresión en el trabajo y en los estudios posteriores) y la educación superior. En el caso de la educación básica, se desdobra en enseñanza infantil (de 4 a 5 años), fundamental (de 6 a 14 años) y secundaria (de 15 a 17 años). Además, se constatan también diferentes modalidades: educación especial, educación profesional, educación de adultos y educación a distancia.

Respecto a la Educación de Adultos (EA), en la actualidad se organiza en tres niveles: 1º Segmento, 2º Segmento y 3º Segmento. El primer segmento equivale a los cuatro primeros cursos de primaria, el 2º a los últimos cursos de la enseñanza fundamental y el 3º segmento, equivale al *ensino medio* (educación secundaria).

La discusión de predominancia del modelo escolar se sostiene, en parte, por el hecho de que la organización del currículo de clase regular de secundaria subsidia la organización del currículo de secundaria de adultos.

Cuanto a la organización del sistema español hay que se mencionar que este se alinea al modelo europeo. Según Prats (2013), la organización del sistema europeo es:

educación preprimaria (la puerta de entrada al sistema educativo formal, no tiene carácter obligatorio en ningún país); primaria (en la mayoría de los países, es la primera parte de la educación básica y proporciona los rudimentos esenciales en lectura, escritura y matemáticas, además de competencias nucleares en otras materias – conocimiento del entorno, conocimientos científicos, artísticos, etc., se sitúa entre los 5 y 7 años y suele durar entre cinco y seis años); secundaria (es la segunda parte de la educación básica y completa la educación obligatoria, tiene una duración de entre tres y cuatro años y suele coincidir con la mayoría de edad para la inserción laboral); educación secundaria superior (se inicia después de haber superado la educación obligatoria y, en el caso español, las dos opciones reciben, respectivamente, los nombres de bachillerato y formación profesional de grado medio); educación pos secundaria no terciaria (suponen un cierto avance respecto a los estudios secundarios pero no tienen el nivel de los estudios superiores o terciarios – suelen ser estudios de especialización en determinadas ramas profesionales – y no hay equivalencia en el sistema educativo español) y la educación superior. A modo de síntesis se presenta una tabla respecto a los distintos niveles formativos:

**Tabla 2:** Organización de la educación en Brasil

| NIVEL            | DENOMINACIÓN   | EDAD PREVISTA               | DURACIÓN                 |
|------------------|--|-----------------------------|--------------------------|
| EDUCACIÓN BÁSICA | Educación Infantil:<br>1º Ciclo<br>2º Ciclo  | 0 a 3 años<br>4 a 5 años    | Nota: no es obligatorio  |
|                  | Enseñanza Fundamental:<br>- Ciclo Inicial (1º al 5º curso)<br>- Ciclo Final (6º al 9º curso) | 6 a 10 años<br>11 a 14 años | 9 años                   |
|                  | Enseñanza Media (1º al 3º curso)   | 15 a 17 años                | 3 a 4 años <sup>17</sup> |

<sup>17</sup> En el caso de *Ensino Medio Integrado a Educação Profissional*, el curso puede ser desarrollado [entre tres y cuatro años](#).

|                       |   |   |                   |
|-----------------------|---|---|-------------------|
| EDUCACIÓN<br>SUPERIOR | Tecnólogo   | - | 2 a 3 años        |
|                       | Graduación (Licenciaturas/ <i>Bacharelado</i> ) <sup>18</sup> | - | 3 a 4 años        |
|                       | <i>Posgrado:</i>  | - |                   |
|                       | Especialización   | - | 1 a 2 años 2 años |
|                       | Master  | - | 3 a 4 años        |
|                       | Doctorado   |   |                   |

**Fuente:** elaboración propia

La organización del sistema educativo español se encuentra doblemente dividido, primero por una estructura en doble red (una orientada a la universidad y otra a la formación profesional) y luego, reglado por un sistema con centros públicos y centros privados (Llavador, Dobon & López, 2008). En base a la Ley Orgánica de Educación – LOE 02/2006, el sistema educacional español contempla las siguientes enseñanzas: infantil, primaria, secundaria<sup>19</sup>, bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y enseñanza universitaria. La educación básica comprende infantil, primaria y secundaria.

La educación infantil, por su parte, contempla dos niveles – el primero, hasta los tres años y el segundo de tres a 6 años (ambas ofertas son de carácter voluntario). En cuanto a la educación primaria, está compuesta por seis cursos, de 6 a 12 años (y se organiza en tres ciclos, de dos cursos cada uno) y es de carácter gratuito y obligatorio. La secundaria regular comprende cuatro años académicos, de 12 a 16 años (con derecho del alumnado a escolarizarse hasta los 18 años), y es de carácter gratuito y obligatorio.

La educación secundaria posobligatoria está compuesta por el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y

---

<sup>18</sup> En los cursos de graduación no hay límite de edad, se presupone que, al concluir la enseñanza media, habiendo aprobado exámenes como ENEM o Vestibular, se puede ascender a ese nivel educativo. Además, esa oferta prevé dos tipos de titulación: Licenciaturas (formar profesores tanto de primaria como de secundaria y nivel superior) y el *Bacharelado* que se organiza en la perspectiva de formar profesionales para la carrera técnica.

<sup>19</sup> Educación Secundaria Obligatoria – en esta investigación se ha optado por denominarla Educación Secundaria para facilitar la comprensión, en función de las distintas terminologías utilizadas en Europa y América Latina.

diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. En cuanto a la educación superior, contempla: la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior. En líneas generales, España (Cataluña) presenta un sistema educativo distinto de Brasil (Distrito Federal) aunque se perciba cierta similitud en las modalidades de enseñanza y otros aspectos.

**Tabla 3:** Organización de la educación en España

| NIVEL                   | DENOMINACIÓN   | EDAD PREVISTA                             | DURACIÓN                |
|-------------------------|--|---|-------------------------|
| EDUCACIÓN BÁSICA        | Educación Infantil:<br>1º Ciclo <sup>20</sup><br>2º Ciclo  | 0 a 3 años<br>4 a 6 años                  | Nota: no es obligatorio |
|                         | Enseñanza Primaria<br>- 1º Ciclo<br>- 2º Ciclo<br>- 3º Ciclo   | 6 a 7 años<br>8 a 11 años<br>10 a 11 años | 6 cursos                |
|                         | Enseñanza Secundaria: -<br>1º Ciclo y 2º Ciclo   | 12 a 16 años                              | 4 cursos                |
| GRADO MEDIO SUPERIOR    | Enseñanza Secundaria Posobligatoria: - Bachillerato – 1 Ciclo <sup>21</sup><br>Formación Profesional:<br>- Ciclo Formativo de Grado Medio<br>- Ciclo Formativo de Grado Superior | 17 a 18 años                              | 2 cursos                |
| EDUCACIÓN UNIVERSITARIA | Grado: Licenciaturas   |   | 4 cursos <sup>22</sup>  |
|                         | Posgrado:<br>Master<br>Doctorado   |   | 1 curso<br>2 a 4 cursos |

**Fuente:** elaboración propia

<sup>20</sup> En este nivel educativo, la oferta no es gratuita, aunque se constatan algunas ayudas para familias necesitadas y, en general, es impartida en escuelas de educación infantil o guarderías.

<sup>21</sup> Contempla las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; Artes.

<sup>22</sup> En general, los títulos universitarios españoles tienen una duración de cuatro años excepto en carreras como medicina que duran 6 años.

### 3.2. Organización de la educación secundaria

La Educación Secundaria obedece a unas directrices y a una organización distinta en los dos contextos, por eso es coherente mencionar que ambas ofertas se desarrollan en base a un panorama macro que influye en dicha organización. En el caso de España, es necesario aclarar que, en función de los diferentes acuerdos y normativas del contexto europeo, la organización actual de la educación básica se sostiene bajo la clasificación propuesta por la Unesco (desde 1997 y actualizada en 2011), denominada *International Standard Classification of Education* (Prats, 2013). Dicha clasificación prevé, por ejemplo, que la educación básica del contexto europeo esté compuesta por diversos niveles (preprimaria, primaria y secundaria obligatoria).

Respecto a la educación secundaria se constata que representa la segunda parte de la educación básica y que se subdivide en Educación Secundaria Obligatoria (ESO<sup>23</sup>), con una duración de entre tres y cuatro años (suele coincidir con la mayoría de edad para la inserción laboral), y educación secundaria pos obligatoria, cuyo inicio se produce después de haber superado la ESO, y que, en el caso español, reciben, respectivamente, los nombres de bachillerato y formación profesional de grado medio.

En América Latina y el Caribe, la organización de la Educación Secundaria, evidencia una estructura organizacional que ha experimentado varios cambios. Al final del siglo pasado, la Unesco ya mencionaba cierta heterogeneidad de ofertas formativas de secundaria en América Latina (Unesco, 1997). Respecto a la edad, por ejemplo, en Chile, se establece el ingreso de jóvenes de entre 14 y 17 años, en Brasil de entre 15 y 17; y en cuanto al tiempo de duración, éste es el tema que representa más discrepancias: en El Salvador y Brasil es de 3 años, en Bolivia y Chile de 4 años y en Perú, de 5. Esta diversidad

---

<sup>23</sup> En este [documentos se ha denominado de secundaria regular](#).

concorre para una tendencia de reformas educativas y de estudios y debates cuyo principal problema es la educación secundaria (Ídem).

De esta manera, se torna necesario describir la organización de la oferta secundaria en Brasil y España, puesto que la organización de la oferta destinada a personas jóvenes y adultas, surge como desdoblamiento de aquella oferta formativa. Además, es un nivel de enseñanza que viene proporcionando un acentuado e intenso debate en el ámbito académico. El que demanda considerar la importancia de las publicaciones respecto al tema, mas también priorizar, como primer elemento, los fundamentos normativos que permiten identificar la caracterización de dicha oferta educativa.

### 3.2.1. La educación secundaria de Brasil

La Educación Secundaria (ES) en Brasil evidencia una historia de cambios significativos. La historia de la educación registra que ese nivel formativo tuvo inicio en 1837, después de la creación del Colegio Pedro II, con la finalidad de educar la elite; puesto que fue concebido para ser el centro difusor de las ideas educacionales concernientes a la enseñanza secundaria. Sin embargo, para entender el alcance de esa oferta educativa y de su relación con la educación secundaria de adultos, en la actualidad, es necesario describir los cambios que ocurrieron durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – el inicio de la formulación de política educativas en un contexto democrático.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), nº 9394/96 fue aprobada por el gobierno FHC y representó un marco para el país. A partir de esta ley se constatan elementos más igualitarios y de justicia social se comparado con toda historia



de la legislación educacional del país. Se desarrollaron cambios significativos en la política de esa oferta formativa, pues en la organización anterior se preveía la terminología de segundo grado (que perduró de 1971 hasta 1996, con la aprobación de la actual LDBEN) y con eso se estableció una nueva denominación y configuración, es decir, se fijó la terminología<sup>24</sup>: *ensino médio*.

Es necesario aclarar que, a partir de dicha ley la ES, de clases regulares se organiza para el ingreso de estudiantes que concluyeron la enseñanza fundamental y, aunque no se ha previsto en dicha legislación una edad mínima para ingreso en este nivel, eso suele ocurrir a partir de la edad de quince años (puesto que se estima la conclusión de la enseñanza fundamental con catorce años), y tampoco prevé un límite de edad para su conclusión. Sin embargo, otro aspecto relevante de este gobierno respecto a la secundaria (y que produjo intensos debates) fue desvincular la formación profesional de la enseñanza secundaria<sup>25</sup>.

Con la promulgación del *Decreto n° 2.208/97* se estableció que la enseñanza secundaria debía ser ofertada de modo separado de la formación profesional. En este contexto, fue creada la *Secretaria de Ensino Médio e Educação Profissional* (SEMTEC), en base a tres principios: autonomía de las escuelas (respecto a la organización curricular), interdisciplinaridad y contextualización (elementos de adecuación curricular en la perspectiva de interacción entre las diferentes áreas de conocimiento). En este mismo año, fueron creados los *Parametros Curriculares Nacionais* (en base a fundamentos de educadores españoles) y, además de los principios mencionados, la SEMTEC también preveía la pluralidad cultural como tema transversal.

---

<sup>24</sup> Hubo cambio también en la terminología y en la organización de la enseñanza primaria, que paso a denominarse de enseñanza fundamental (contemplando series iniciales y series finales).

<sup>25</sup> La LDBEN, n° 9394/96, en aquella época, previa la articulación entre enseñanza secundaria y formación profesional. Sin embargo, el Decreto 2208/97 propuso un camino contrario.

En 1998, otra acción relevante fue la creación del *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), por medio de la Portaria n° 428, de 18 de mayo de 1998, con el propósito de evaluar el desempeño del alumnado concluyente y egreso de la educación secundaria y, por consiguiente, la mejoría de la calidad de la enseñanza secundaria.

En aquel mismo año, el Gobierno, por medio del Parecer n° 15/98, promulgó la Resolución CEB/CNE n° 3/98, a través del Consejo de Educación Básica (CEB) y del Consejo Nacional de Educación, con las directrices curriculares nacionales para la enseñanza secundaria. Dicha resolución reglamenta la Base Nacional de la organización de la enseñanza secundaria y establece sus fundamentos estéticos, políticos y éticos. Además, fija que el 75% del tiempo mínimo de 2.400 horas se destine a la base nacional común y el 25% restante deben incluir propuestas de conocimientos pertinentes a la parte diversificada (por elección de cada unidad escolar, y de acuerdo el contexto donde se insiere dicho establecimiento y las necesidades del alumnado), como se puede verificar en el Artículo 12 § 2°: *“o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos”*.

En base a un contexto de redefinición del papel del Estado y de reducción del coste con la educación, la política educacional del gobierno FHC estimuló la municipalización y focalizó la inversión pública en la enseñanza primaria de niños y adolescentes (los programas de formación básica de adultos no fueron contemplados, estuvo pendiente de recursos externos). Con todo eso, se experimentó un crecimiento muy significativo pues el número de matrículas aumentó un 57,3% en el periodo comprendido entre 1994 y 1999.

A pesar de dicho crecimiento, de los cambios y avances en la educación y de la Constitución Federal de 1988 que estableció la extensión progresiva de la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza secundaria, en el año 2000 aún había cerca de un 25% de

adolescentes brasileños, de entre 15 y 17 años, sin estudiar y apenas un 32,6% frecuentaba las escuelas de secundaria (Domingues, Toschi & Oliveira, 2000). A partir de ese año, se constata un estancamiento de las matriculas de secundaria regular y un gran contingente de jóvenes de más de 18 años quedan “excluidos” de la escuela y la única alternativa presentada para ellos fue la educación de adultos (Melo & Duarte, 2011).

Actualmente la Educación Secundaria (*Ensino Médio*), en conformidad con la LDBEN 9394/96, semejante al modelo europeo es gratuita y representa la conclusión de un periodo de escolarización de carácter general. Pero posee algunas particularidades. La primera es el nombre: *Ensino Médio* y otro aspecto es el hecho de representar la última etapa de la educación básica y la etapa inmediatamente anterior a la educación superior.

A pesar de la LDBEN establece toda la normativa de organización y funcionamiento de la secundaria, el primer documento que delimitó las bases generales para este nivel de educación fue la actual Constitución Federal de Brasil. En la que consta como deber de las unidades federativas, garantizar la progresiva universalización de la oferta, de forma gratuita. Aunque que esa oferta sea de responsabilidad de las unidades federativas, hay una oferta de secundaria que es responsabilidad del gobierno central – la ofertada por los Institutos Federales (escuelas técnicas).

Una de las cuestiones que más se menciona en la literatura científica brasileña, respecto a ese nivel educativo, es su finalidad. Se constata que su historia estuvo marcada por un discurso recurrente de una ausencia de identidad, es decir, de formación para la vida o formación para el mundo del trabajo (Cruz, 2015). Ese proceso evidencia una segmentación de la enseñanza secundaria pues, en cierto momento, se trata de educación general disociada de la formación profesional y, en otro, ambas ofertas se integran. Dichos enfrentamientos favorecieron cambios, sobre todo en las dos últimas décadas. Poner en marcha una oferta educativa teniendo en cuenta los principios de universalización como oferta obligatoria y de gratuidad, considerando la diversidad cultural, demográfica y

social del país, es una tarea compleja y que suscita controversias. Afortunadamente, hubo cambios positivos en la tentativa de superación e esta segmentación, sobre todo en las dos últimas décadas, con un diseño curricular marcado por las dimensiones: ciencia, tecnología, cultura y trabajo<sup>26</sup>.

#### *a) Ofertas de educación secundaria en Brasil*

La complejidad de análisis de la secundaria va más allá de la mera terminología, se asienta en las diferentes formas de organización para atender a una diversidad de público, considerando el contexto social, cultural, económico y demográfico del país.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDBEN) brasileña, n° 9394/96, establece que la Educación Secundaria es una etapa final de la educación básica que se define como la conclusión de un periodo de escolarización de carácter general cuya finalidad es la consolidación y la profundización de los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental. Además, permite la continuidad en los estudios y concede la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del educando que puede continuar aprendiendo, de modo que sea capaz de adaptarse con flexibilidad a condiciones de ocupación o perfeccionamiento posteriores, también proporciona formación ética, desarrollo de la autonomía intelectual y comprensión de los fundamentos científicotecnológicos de los procesos productivos. Los municipios y los estados deben organizar las ofertas de secundaria para atender a esa perspectiva y a las directrices curriculares de la Educación de Adultos.

La ley no establece, todavía, la obligatoriedad de ese nivel educativo para el alumnado y si exige a las unidades federativas la obligatoriedad de la oferta. El texto

---

<sup>26</sup> *Ensino Médio Inovador* se refiere a una de las ofertas de secundaria y tiene como propuesta una mayor flexibilización del currículo a partir de ciertos marcos regulatorios.

normativo evidencia que debe ofrecerse la enseñanza secundaria de modo que su universalización sea un proceso que se logre con el pasar de los años (en Brasil, la secundaria no es obligatoria, como lo es la *enseñanza fundamental* o primaria). Sin embargo, la Emenda Constitucional n° 59 de 2009, en cierta medida, que reglamenta la educación básica como obligatoria. Pues establece la obligatoriedad de estudio para niños entre 4 y 17 años de edad, por ello la franja de edad sugiere evidencias de esa obligatoriedad también.

Según dicha normativa, la obligatoriedad se vincula al criterio edad y no al nivel de enseñanza y, considerando que la secundaria está prevista en el texto normativo (LDBEN 9394/96) como nivel de enseñanza destinado a estudiantes concluyentes de la enseñanza fundamental, cuya conclusión se prevé a la edad de 14 años (y de que el público de secundaria debe tener entre 15 y 17 años), se puede deducir que la nueva normativa (Emenda n° 59) incluye en dicha obligatoriedad las clases de secundaria.

La secundaria de clases regulares está organizada con una duración de tres años y pensada para el ingreso de estudiantes de aquel perfil. El alumnado que no logra concluir este nivel formativo en esta franja de edad podrá seguir en el mismo nivel formativo; es decir, que no hay impedimento legal para seguir en clases regulares con edad superior al límite<sup>27</sup>.

Además de esa oferta, el estudiante puede optar por ingresar en las clases regulares, nocturnas, o en la secundaria de adultos (ver Ítem 2.32.1). En esta última oferta se necesita que la persona tenga una edad mínima de 18 años. Además, en la actualidad, dicha oferta se constituye como una concurrente de la oferta de secundaria del turno nocturno debido a la creciente migración de participantes de esa oferta hacia las clases de adultos.

---

<sup>27</sup> Se observa una tendencia, en Brasil, de encaminamiento de jóvenes con desfase de edad y curso a ingresar en programas de Educación de Adultos (Conceição, 2014).

Otra oferta es la *Educación Profesional Integrada a la Enseñanza Secundaria*<sup>28</sup>, regulada a partir del Decreto 5154/2004 (Brasil, 2004) que prevé la articulación entre la ES y la formación profesional (además de las ofertas de formación profesional: concomitante y subsecuente) y que surgió como una posibilidad de superación de la dualidad (educación general y formación profesional), así como para favorecer una mayor identidad a la enseñanza secundaria y, quizás, ampliar el tiempo de permanencia del estudiante en el colegio. En este sentido, dicha modalidad posibilita la adquisición de conocimientos y experiencias que favorecen la inserción del estudiante en el mundo laboral, así como también el proseguimiento de estudios (Brasil, 2004), es decir, posibilita al estudiante la obtención de dos títulos: el de educación secundaria y el de formación profesional técnica de grado medio. A pesar de que se nota una tendencia de estudiantes que buscan el primer empleo aún en el proceso de adquisición de la educación secundaria (en su mayoría empleos en el segmento de servicios) lo que, a veces, supone el abandono de los estudios.

Otro documento que sirve de fundamento son las *Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN* (Brasil, 2011) para la educación secundaria, pues establecen más que la superación de antiguos enfrentamientos. Plantean la posibilidad de una multiplicidad de significados y de ofertas de educación secundaria, entre ellas, la formación profesional.

#### *b) Formación del profesorado de educación secundaria en Brasil*

Entre todos los aspectos y temas relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, quizás la formación del profesorado sea el más nebuloso. En el contexto

---

<sup>28</sup> Esta oferta también es desarrollada en articulación con la Educación Secundaria de Adultos (Ítem 2.5.2.1.).

brasileño, a lo largo de los años, la enseñanza primaria logró constituir una identidad y un currículo propio diferente de la educación secundaria que sufre un proceso constante de rupturas, cambios y ajustes en la tentativa de consolidar una identidad. Por ello, la selección y formación del profesorado siguen siendo un tema singular para ese nivel formativo, sobre todo en la secundaria de adultos.

Carvalho y Souza (2014), en base a LDB n° 9394/96, afirman que la formación de profesores de asignaturas propedéuticas (con fundamento generalista, comprensivo de las bases del conocimiento humano) se realiza por medio de cursos de licenciatura en las Instituciones de Educación Superior (IES), universidades, centros universitarios y facultades aisladas. Respecto a los maestros de formación profesional, los autores señalan la necesidad de formación pedagógica de los mismos en las universidades, puesto que constituyen por excelencia un espacio privilegiado de la producción social del conocimiento y en las cuales la circulación de la producción cultural en diferentes áreas del saber es constante, así como lo es el ejercicio de la crítica social.

Kuenzer (2011, p. 668), por su parte, afirma que, entre las muchas divergencias de la formación de profesores de la enseñanza secundaria, hay algunos aspectos que hay que considerar: la escasez de profesorado (sobre todo en algunas áreas y regiones del país), la inadecuación de las políticas de formación y sus impactos sobre la calidad de la enseñanza. El *Censo Escolar de Educação Básica de 2009* demuestra que de los 461.542 profesores que actúan en ese nivel, de todas las áreas, el 91% estaban formados en cursos superiores y de estos, el 87% eran licenciados, datos que representan un significativo avance, en cuanto al cumplimiento de las determinaciones de la LDB n° 9394/96 (Ídem). Pero, la autora también menciona que, de acuerdo con los datos del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas* (INEP), las asignaturas que presentan datos más críticos respecto a la formación del profesorado son Física (con apenas un 25,7% que tiene formación específica), Química, Artes, Lengua y Literatura Extranjera con aproximadamente un

40% de profesores formados en el área (Kuenzer, 2011, p.671). Sin embargo, de acuerdo con los datos del *Observatorio do Plano Nacional de Educação* (2015) de 2013, apenas el 48,3% del profesorado de educación secundaria posee una licenciatura específica en el área de enseñanza. Esa realidad se agrava cuando se trata de la formación del profesorado de secundaria para adultos.

Históricamente las licenciaturas presentan pocas evidencias de un direccionamiento para atender a ese público (la que más se acerca a esa realidad es la Licenciatura en Pedagogía) pues no todas las universidades públicas cuentan en su currículo con una asignatura o abordaje transversal sobre Educación de Adultos o con una propuesta pedagógica pensada para atender a este segmento.

De ahí, lo que se constata es que el profesorado que actúa en la Educación Secundaria de Adultos ingresa en esa actividad por diversos motivos: por conveniencia del horario nocturno, por estar más cerca de casa, porque resulta en aumento de sueldo, etc. Lo que supone una inadecuación del perfil – un profesorado sin formación teórica y metodológica previas (De Vargas & Fatinato, 2011). En ese sentido, hay un consenso entre los estudiosos acerca de la necesidad de implementar una formación continuada de ese profesorado. Sin embargo, quizás uno de los mayores desafíos de esa formación, en la actualidad, sea rescatar la dimensión política de la educación. Es decir, sensibilizar al profesorado de que su actuación está cargada de un sentido político y emancipatorio.



### 3.2.2. La educación secundaria de España

La organicidad de esa oferta educativa en España difiere de la de Brasil en varios aspectos. En España está organizada en dos niveles – la Educación Secundaria Obligatoria y la Educación Secundaria Posobligatoria (el Bachillerato y la Formación Profesional). En cuanto a la secundaria regular (ESO), se constata en su historia que su identidad no fue un tema frecuente en los debates (al contrario de lo que ocurrió en Brasil).

Históricamente se constituyó como un nivel de formación para el proseguimiento de estudios. Sin embargo, Vicente (2011) menciona que, en el contexto del siglo XIX, esa oferta educativa atendía a finalidades distintas en España; los centros debían preparar para educación superior, la formación general, la formación técnica y la formación profesional y esta perspectiva de formación perduró hasta 1970, lo que justifica que ese nivel mantuviera un carácter propedéutico vinculado al acceso a los estudios superiores.

A este respecto hay que mencionar que esa enseñanza es una oferta formativa cuyos referenciales normativos vienen establecidos por el gobierno central, aunque la gestión está a cargo de las comunidades autónomas. Una de las leyes que influyó de modo decisivo sobre este nivel de enseñanza fue la LOGSE, creada en 1990, única ley precedida de una vía experimental, que hizo posible cambio relevante. Su organización contempla una división en dos partes: la secundaria regula – una enseñanza básica obligatoria, con duración de cuatro años, y el Bachillerato, organizado en modalidades con una duración de dos años.

Las reformas que la sucedieron, LOCE (2002) y LOE (2006), mantuvieron la misma estructura. Entretanto, se hace notar que el cambio de partido político, es decir, la alternancia del poder central (bajo una organización política de bipartidismo) configura reformas de avances y retrocesos. Asimismo, respecto a la política educativa en el

contexto español, se nota que las Comunidades Autónomas poseen autonomía sobre la oferta y la organización de la misma (en relación a la ESO). En este caso, el Real Decreto 1631/2006 establece las enseñanzas mínimas, mientras que a las Comunidades Autónomas les corresponde la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio correspondientes a la ES regular, incluyendo la ordenación curricular.

*a) Ofertas de educación secundaria en España*

En base al Decreto 143/2007, de 26 de junio, de la Generalitat, la finalidad de la secundaria regular es proporcionar a todos los chicos y las chicas una educación que les permita asegurar un desarrollo personal sólido, adquirir las habilidades y las competencias culturales y sociales relativas a: la expresión y comprensión oral, la escritura, el cálculo, la resolución de problemas de la vida cotidiana, al rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios por razón de sexo, a la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, a la autonomía personal, a la corresponsabilidad y la interdependencia personal y a la comprensión de los elementos básicos del mundo en los aspectos científicos, sociales y culturales en particular de aquellos elementos que permiten conocimiento y arraigo a Cataluña (Cataluña, 2012, art 1). Asimismo, ha de contribuir al desarrollo de las habilidades sociales de trabajo y de estudio con autonomía y espíritu crítico, a la sensibilidad artística, a la creatividad y a la afectividad de todos los chicos y las chicas (Ídem).

Además, esa oferta educativa ha de garantizar la igualdad real de oportunidades para desarrollar las capacidades individuales, sociales, intelectuales, artísticas, culturales y emocionales de todos los chicos y las chicas que cursan esta etapa. Para eso, es necesaria

una educación de calidad adaptada a las necesidades del alumnado donde predomine el éxito escolar y la equidad en su aplicación y distribución en el territorio

(Ídem).

En la actualidad se observan las siguientes ofertas formativas que contribuyen a la obtención del título de graduado en secundaria: las clases regulares de ESO, el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y las clases de Educación Secundaria de Adultos, los Ciclos Formativos de Grado Medio y también los Programas de Garantía Social – estas tres últimas se encuadran en la concepción de oferta de *segunda oportunidad*<sup>29</sup>.

Respecto a la ES regular es válido mencionar que es una etapa de la educación básica y tiene carácter obligatorio y gratuito. De acuerdo a las leyes que respaldan esa oferta formativa, comprende cuatro cursos académicos – contempla dos ciclos (el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso tendrá carácter fundamentalmente propedéutico que se cursará normalmente entre los doce y los dieciséis años de edad, aunque los estudiantes tienen derecho a permanecer en el instituto, en régimen ordinario, hasta los dieciocho años, cumplidos en el año en el que finaliza el curso. Es decir, hay un límite de edad para la conclusión (diferente a Brasil).

En base a la normativa de la Generalitat de Cataluña, este nivel de enseñanza debe fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y supone que la juventud debe tener una formación completa, tanto en conocimientos, como en competencias básicas, que les permita seguir aprendiendo y poder combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades (Cataluña, 2007, p.1). Además, según la Resolución ENS/1252/2014 que altera la Resolución ENS/1432/2013, de 27 de junio, los

---

<sup>29</sup> Este término está previsto en la Ley General de Educación, de 1970. Aunque en la década de 1960 ya se hablaba de educación de segunda oportunidad, en Austria (PUIG, 2006, p.411). Y Según Formariz y otros (2012, p.28) el concepto de segunda oportunidad se asocia a la idea de creer que la formación básica se orienta sólo a facilitar aquellos conocimientos que no se habían obtenido durante la infancia.

institutos de secundaria tienen la posibilidad de ampliar las materias optativas para que el estudiante pueda elegir la modalidad a distancia (Ídem, p.1).

Además, hay la posibilidad de oferta de PCPI, organizada para los estudiantes mayores de dieciséis años, cumplidos durante el año natural del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de graduado. Dicho programa, además de favorecer una cualificación profesional, posibilita la obtención del título (una vez concluido) ofrece la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio. Está organizado en tres tipos de módulos: módulos específicos que desarrollan las competencias del perfil profesional y prevén una fase de prácticas en centros de trabajo; módulos formativos de carácter general que posibilitan el desarrollo de las competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral y módulos que llevan a la obtención del título (Cataluña, 2007, art.25).

Respecto a la ES, se ha constatado que ambos contextos presentan unas cuantas similitudes – representa la última etapa de la educación básica y es un nivel de enseñanza que posibilita al estudiante una formación para el proseguimiento de estudios y la inserción en el mundo laboral. Respecto a esta cuestión, Prats (2013, p.34), al describir el sistema de organización de educación de países europeos, menciona que esa oferta formativa es la segunda parte de la educación básica y completa la educación obligatoria y su duración se sitúa entre tres y cuatro años del final de la etapa – suele coincidir con la edad prevista para la inserción laboral. Además, existe la oferta de secundaria de adultos, considerada por algunos como una oferta de *segunda oportunidad* (ver Ítem 2.5.2.).

*b) Formación del profesorado de educación secundaria*

La formación del profesorado de secundaria es un tema que viene atrayendo frecuentes debates, debido a los altos índices de fracaso y abandono escolar, en España. En este sentido, la discusión se insiere como un tema relevante pues dicha formación, en el ámbito europeo, suele llevarse a cabo desde dos perspectivas: la formación centrada en una materia en la que se prioriza el dominio del saber sobre una asignatura y la formación metodológica o pedagógica centrada en proporcionar saberes sobre el modo de enseñar y de gestionar el aula.

En España, para ejercer la profesión, el profesorado debe poseer, además de la licenciatura, el Título de Especialización Didáctica (TED) que cuenta con un periodo académico y otro de prácticas docentes – este título había sido previsto en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002 pero no entró en funcionamiento; con la LOE 02/2006, por fin, se reglamenta y se aplica dicha propuesta donde se establece que las administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros colectivos profesionales. Además, en el Artículo 111 bis, se registra que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónoma, para un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.

La LOMCE 08/2013 refuerza el mismo requisito y, en el Artículo 99, prevé que el profesorado de secundaria de adultos debe contar con una titulación establecida de carácter general para impartir las respectivas enseñanzas<sup>30</sup> pero no menciona la cuestión de la Especialización Didáctica (TED) y mucho menos de una especialización en

---

<sup>30</sup> Con eso, se subentiende que en el caso del profesorado de secundaria de adultos debe tener licenciatura en áreas específicas.

Educación de Adultos. En ese mismo artículo, se señala que las administraciones educativas facilitarán a estos profesores una formación adecuada para responder a las características de los participantes.

De ahí se constata que la formación del profesorado de adultos, no se insiere como una prioridad en las políticas de formación de profesores. Pues, desde el final del siglo pasado, la sociedad española viene discutiendo sobre los requisitos para la inmersión en la carrera docente en nivel secundario. Entretanto, los cambios propuestos para esa categoría no contemplaron al profesorado de secundaria de adultos.

Sobre esta cuestión, Acín (2013) en una de sus recomendaciones, menciona la necesidad de atención y/o profundización sobre los requisitos para el ingreso en la docencia y la formación del docente de Educación de Adultos.

### **3.3. La educación secundaria de adultos**

Se percibe que la literatura científica, de España y Brasil (aunque de modo más acentuado en este último) evidencia, a lo largo de los años, sobre el tema de educación de adultos, una cierta tendencia a estudios centrados en la alfabetización, dejando al margen otros niveles o aspectos como la educación secundaria, la formación profesional y el acceso y/o ingreso a la educación superior). Dicha predominancia quizás sea resultado de los aun persistentes y elevados datos de analfabetismo, sobre todo en América Latina (Brasil, por ejemplo, aún posee porcentajes elevados). Esa reflexión concurre para la necesidad de haber presentado, anteriormente, los fundamentos y caracterización de la Educación Secundaria de clases regulares pues se evidencia que dicha oferta formativa es la que sirve de base para la formulación e implementación de ese nivel educativo

destinado a personas jóvenes y adultas (en los dos contextos). A pesar de que esta oferta posee una caracterización y una dinámica diferenciadas de la enseñanza regular, sobre todo en el desarrollo del currículo y la organización de la oferta.

### 3.3.1. La educación secundaria de adultos en Brasil

En la actualidad corresponde al 3º segmento y se divide en tres años (1º al 3º año) – *Ensino Médio*<sup>31</sup>. Considerando las ofertas, se aprecia una diversidad con respecto a España (Cataluña).

Dichas ofertas tienen como base algunos aparatos legales. Sin embargo, la Resolución 03/2010 es la que presenta más elementos respecto a las características, pues contempla las *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Adultos – DCNEA*. Uno de los aspectos que diferencian esta oferta, es el perfil de ingreso de los participantes. La edad mínima de ingreso en las clases de secundaria de adultos está considerada por consenso a los 18 años. Aunque, la LDBEN no establece la edad mínima para el ingreso en esa formación, se observa una migración perversa de participantes con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años (e incluso de edades inferiores) de la enseñanza regular a la formación básica de adultos. Dicha migración evidencia la incapacidad del sistema educativo regular para atender a las necesidades de ese público, pues no existen políticas públicas con una propuesta pedagógica adecuada en los colegios de enseñanza regular, para atender a estos estudiantes. Además, la Resolución 03/2010 menciona que no hubo consenso en cuanto al cambio de la edad (elevación de la edad mínima) para el

---

<sup>31</sup> Es necesario mencionar que la organización de las clases regulares de Educación Secundaria subsidia la organización de las clases de educación secundaria de adultos; es decir, que obedece a la misma división (tres cursos).

ingreso en los cursos de EA – aunque haya sido defendido por la mayoría. La resolución legitima que la edad mínima para el ingreso debe ser de entre 15 y 18 años. Sin embargo, esta resolución “*incentiva*” y “*apoia*”:

Os sistemas no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos nas escolas de ensino sequencial regular, na *educação de jovens e adultos*, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário (Brasil, 2010, p.22) [cursiva nuestra].

Al mismo tiempo que la Resolución soluciona el conflicto al delimitar la edad de ingreso en clases de adultos, abre la posibilidad para que participantes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años puedan ingresar en dichas ofertas. Esa “grieta” en la ley “propone” cubrir un hueco de políticas educativas específicas para ese público y, al mismo tiempo, produce otras tantas problemáticas: ausencia de profesorado formado para atender a dicha demanda, inadecuación de la propuesta pedagógica para ese perfil de participante, además de contribuir a la juvenalización de clases de adultos.

Además, la resolución prevé esa oferta en todos los turnos – matutino, vespertino y nocturno – en Brasil; hay varios establecimientos públicos que ofertan enseñanza primaria, secundaria y formación básica para adultos, en el mismo espacio. En estos espacios, la mayoría de las ofertas de secundaria son desarrolladas en el periodo nocturno (clases regulares, secundaria para adultos y PROEJA) y poseen semejanzas y singularidades. La oferta PROEJA, de nivel técnico, es aquella en la que se nota una diferenciación significativa en relación con las demás.

Las clases regulares, del turno nocturno, presentan similitudes con el currículo de clases del diurno. A este respecto, Gonçalves, Passos & Passos (2005, p. 345) afirman que, a pesar de que las clases diurnas y nocturnas de secundaria poseen características diferentes, presentan una propuesta curricular organizada y efectuada como si fueran idénticas. Es decir, la duración es igual (tres años) y poseen las mismas asignaturas. Por



su parte, las clases de secundaria de adultos (denominada de 3° segmento) están organizadas en una única etapa con una duración de un año y medio y pueden ser desarrolladas de forma semestral o anual, en la modalidad presencial o a distancia.

Se constata que esta última se viene constituyendo como una oferta de competición con la oferta regular del nocturno. Pues hay un descenso creciente en las matriculas de esta oferta y, al mismo tiempo, una migración de los participantes para clases de adultos.

Además, hay otra oferta formativa denominada de enseñanza secundaria integrada a la formación profesional y a la educación de adultos – *Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), creada por medio del Decreto 5840/2006. Dicha oferta posibilita un currículum que integra las dos ofertas formativas: enseñanza secundaria y formación profesional de grado medio (técnico), en la modalidad de educación de adultos.

*El currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo* (Brasil, 2006, p.43).

Este programa posee una carga horaria total mínima de 2400 horas, con una duración que oscila entre los 2 años y medio y los 3 años (es decir, un tiempo mayor que las clases del 3° segmento) y atiende a la demanda de estudiantes trabajadores, conforme a lo previsto en la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. En 2003, había 68 millones de jóvenes y adultos trabajadores brasileños, con una edad superior a los 15 años, que no habían terminado sus estudios de la enseñanza fundamental y apenas 6 millones de ellos (8,8%) estaban matriculados en programas de Educación de Adultos (IBGE, 2003).

A este respecto, Claudio M. Castro, Simon Schwartzman (2013, p.30) y otros investigadores, mencionan que hay un dilema entre la tendencia a ofrecer a los jóvenes un tiempo mayor de formación (con el consiguiente retraso de su ingreso en el mundo productivo) y la necesidad de trabajar de los mismos. Otro aspecto, mencionado por Castro y Schwartzman (2013) es que hay una tendencia de los estudiantes jóvenes a buscar una calificación profesional a través de cursos de corta duración.

A pesar de que el PROEJA está organizado también para cursos de corta duración, su oferta, técnica de grado medio, constituye uno de los caminos de formación para el trabajador y representa una posibilidad de proceso formativo para la inserción en el mundo laboral y la continuidad de estudios. Sin embargo, aún sigue siendo una posibilidad con poca oferta de clases debido a la dificultad de los Institutos Federales para poner en marcha dicha propuesta de integración – hay cierta resistencia por parte de los mismos en relación a dicha modalidad de enseñanza.

Cardozo (2008, p.6) menciona varios aspectos que intervinieron en la implementación de la oferta integrada: para ella, hay necesidades de fortalecimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos para articular la educación general y la formación profesional de modo que se permita que los jóvenes luchen por plazas en el mercado laboral y también continúen sus estudios, es decir, que ingresen en las universidades.

Además, hay que se mencionar otras ofertas del Distrito Federal, también presenciales, como el Aula Direccionada que es una oferta que prevé la articulación entre la formación profesional y la formación general; en este caso se considera la disponibilidad de horario del participante (es decir, no sigue el calendario normal de aula); y la Combinada que corresponde a la oferta en que 30% del tiempo se realizan aulas presenciales y 70% en actividades pedagógicas complementares, en espacios físicos o virtuales (con mediación del profesor).

Teniendo en cuenta que el perfil de los participantes ha cambiado en las diferentes ofertas formativas destinadas a la población que no logro éxito en la enseñanza regular, es lógico pensar que la educación debe cambiar para atender a esa demanda y que el profesorado también debe adaptar su práctica pedagógica. Según un estudio de Gonçalves, Passos & Passos (2005), el perfil actual de participante de clases de formación básica de adultos no es el de una persona que busca la obtención del título sino más bien el de alguien en busca de un conocimiento que posibilite oportunidades individuales y colectivas. Y a modo de síntesis se recogen las características de la organización de la secundaria de adultos, en una tabla:

**Tabla 4:** Organización de las clases de educación secundaria de adultos - Brasil

| NIVEL       | ORGANIZACIÓN CURRICULAR                       | DURACIÓN      | HORARIO                  |
|-------------|---|---------------|--------------------------|
| 3º Segmento | Por Módulo<br>Por Semestre<br>Por Asignaturas | 1 año y medio | mañana<br>tarde<br>noche |

**Fuente:** elaboración propia

### 3.3.2. La educación secundaria de adultos en España

En el contexto español, la organización de la Educación Secundaria de Adultos obedece a una sistemática diferente. En los objetivos de la LOE 02/2006, se establece que esa oferta formativa podrá ser desarrollada por la administración educativa en colaboración con otras administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral (España, 2006, p.48). El preámbulo

recoge que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana pueden retomarlos y completarlos y que las personas adultas pueden continuar su aprendizaje a lo largo de la vida por medio de un sistema educativo más flexible. Dicha flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanza, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades o intereses personales (Ídem). Además, en atención a sus especiales circunstancias, se podrán establecer, por vía reglamentaria, currículos específicos para la educación de personas adultas que conduzcan a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley.

Tanto la LOE 02/2006 como la LOMCE 08/2013<sup>32</sup> establecen que las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades (España, 2013, p.38). Aquellos que superen los diecisiete años de edad, podrán ser objeto, por parte de las administraciones educativas, de programas formativos dirigidos a la obtención del título de Técnico Profesional básico, con independencia de la posibilidad de completar las enseñanzas de Formación Profesional básica los que las hubieran comenzado.

Sin embargo, ninguna de las dos normativas trae elementos substantivos respecto a la Educación Secundaria de Adultos (al contrario que la ley de educación nacional de Brasil). De acuerdo a la legislación, la Educación Secundaria de Adultos es competencia de las Comunidades Autónomas y, en este caso, ambas normativas establecen que las

---

<sup>32</sup> La LOMCE 08/2016 prevé algunos cambios. Esa normativa propone, entre otros aspectos, cambios en la ES regular, como la inclusión de itinerarios formativos desde los 15 años, con facilidades para la transición a los programas de formación profesional (España, 2013). Además de la retirada de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (en cuanto que la asignatura Religión pasa a ganar un mayor status). Por eso, en el inicio del año, algunas comunidades (Andalucía, Cataluña, Canarias y Asturias) solicitaron al Ministro de Educación, Cultura y Deporte que aplazara la implementación de la LOMCE mientras que las comunidades gobernadas por el Partido Popular defendieron el calendario fijado por el gobierno central.

comunidades deben promocionar ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas, y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a las personas jóvenes y adultas que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

La flexibilidad del currículo es una dimensión relevante mencionada en las dos normativas (LOE y LOMCE) y presupone su organización en distintas formas: por curso (Grupo de Educación Secundaria I y Grupo de Educación Secundaria II) o por asignaturas (en una misma clase se desarrolla una asignatura para personas de los dos cursos); es decir, la flexibilidad se sostiene bajo la idea de conexión y/o articulación entre los diferentes niveles o formas de organización de las aulas. Sin embargo, la concepción de flexibilidad en el sentido de cambio permanente, de inserción de otros saberes y conocimientos (oriundos incluso del contexto de los participantes), no es tan evidente. Ferrada (2007), al establecer los presupuestos de la construcción de la intersubjetividad del currículum, menciona como uno de sus fundamentos el alcance de acuerdos sobre la mantención de la flexibilidad permanente del currículum para la incorporación de otros saberes emergentes que surjan producto del propio desarrollo del trabajo del aula o fuera de ella; sobre todo de los saberes propuestos por los participantes adultos.

**Tabla 5:** Organización de las clases de Educación Secundaria de Adultos – España

| NIVEL  | ORGANIZACIÓN CURRICULAR | DURACIÓN | HORARIO DE CLASES      |
|--------|-------------------------|----------|------------------------|
| GES I  | Por Curso               | 1 año    | Matutino<br>Vespertino |
| GES II | Por Asignatura          | 1 año    |                        |

**Fuente:** elaboración propia

### **3.4. Educación secundaria de adultos y certificación de saberes de los participantes**

La idea de reconocer y certificar los saberes de las personas no es un tema reciente si bien la evidencia de dicha práctica es un proceso que camina a paso lento en algunas culturas. Dicha propuesta se asienta en la idea de articular los saberes y conocimientos desarrollados por los participantes (en diferentes espacios) como posibilidad de ampliación y/o reconocimiento de su nivel formativo. Sin embargo, esta práctica, en Brasil, es más frecuente en centros educativos que desarrollan programas o cursos de formación profesional y que mantienen una estrecha relación con el mundo laboral.

Esta propuesta de actuación representa una oportunidad de equidad para una población que vivió diferentes procesos formativos (sean de ámbito escolar, de vivencia en contextos culturales, de experiencia laboral y hasta de su propio proceso de autoaprendizaje individual) y que no encontró mecanismos para la validación de esta formación.

Este tema se vincula con frecuencia al concepto de competencia que, a su vez, es más frecuente en el ámbito de la formación profesional que en el ámbito de la formación básica; y sobre esto, Hernández (2000) menciona que las políticas en materia de formación profesional en América Latina tienen, en la última década, a las políticas de certificación como eje central. Sin embargo, para él, el desafío está en forjar el instrumento más adecuado para el problema que se ha definido y sobre el que se está actuando ya que los sistemas de certificación privilegian de modo excesivo las vías tradicionales o escolarizadas de adquisición de saberes y de formación de las personas.

Prats (2013, p.43), por su parte, menciona respecto a dicho proceso el concepto de permeabilidad que es: “(...) *la capacitat de la societat per validar i acreditar els*

*coneixements i les competencies personals i professionals que arrossega qualsevol persona*". De ahí, es posible cuestionarse en qué medida los sistemas de certificación están preparados para reconocer y validar de hecho los saberes que no tienen cabida dentro del modelo más comúnmente utilizado (el modelo escolar/académico) y aún más cuando se trata de reconocer los saberes que posibilitan la elevación de la escolaridad o que no están vinculados directamente al mundo laboral.

La aportación presentada por Prats insta a describir los modelos o prácticas desarrolladas en los dos contextos (España y Brasil) respecto al reconocimiento y validación de saberes.

En España, por ejemplo, las personas que no lograron éxito en la secundaria regular, el sistema educativo también contempla otras formas para la obtención del título (realización de exámenes y pruebas de acceso) que suponen, en cierta medida, la práctica de reconocimiento de los saberes de los participantes. Una de esas posibilidades es la prueba para la obtención del título de graduado, para la persona que no haya obtenido dicho título al finalizar la etapa. Entonces, en el mes de marzo, puede presentarse a las pruebas que organizan los centros educativos. Por lo tanto, en cada centro se constituye una junta de evaluación formada por profesores de cuarto curso y presidida por el jefe de estudios (Generalitat, 2015). Para acceder a dichas pruebas hay que cumplir algunos criterios: tener 18 años o cumplirlos en el año natural en que se somete a las pruebas (aunque dicha edad se puede rebajar a los 16, en el caso de que el candidato tenga un contrato laboral que le impida asistir al centro educativo en régimen ordinario o se encuentre en proceso de obtención de un permiso de trabajo o que sea deportista de alto rendimiento); haber finalizado la ES regular sin haber obtenido el título y no tener más de cinco asignaturas pendientes de calificación positiva.

Otra forma de reconocimiento de saberes (que no se vincula a la Educación Secundaria) es el *Programa Qualificat* que prevé dos posibilidades: el servicio de

asesoramiento en la formación profesional del sistema educativo, destinado a los adultos interesados en obtener el diagnóstico de sus posibilidades formativas y de promoción profesional, y el itinerario formativo más adecuado para conseguir el objetivo de cualificación más idóneo (Cataluña, 2016). Dicho diagnóstico consiste en un requisito para participar en el reconocimiento académico de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia laboral o en otras actividades y se realiza en centros públicos (aunque se tenga que pagar por el servicio).

El servicio de reconocimiento académico de los aprendizajes logrados mediante la experiencia laboral se dirige a las personas con experiencia laboral o en actividades sociales que quieran un reconocimiento académico de los aprendizajes adquiridos relacionados con un determinado ciclo formativo. En este caso, deben tener 18 años y acreditar una experiencia laboral o en actividades sociales de al menos 2 años en el sector, para lo que es indispensable disponer del informe del servicio de asesoramiento o de un documento equivalente de convocatorias de acreditación o validación con orientación o asesoramiento hecho del mismo título o de un título afín (Cataluña, 2016).

A pesar de la existencia de este programa y de las posibilidades de pruebas de acceso, hay escasos ejemplos de dichas prácticas en el contexto catalán. Los centros de adultos investigados, que poseen la competencia para realizar tal actividad, no evidencian datos respecto a la realización de ese servicio.

El sistema educacional brasileño no es diferente, también se notan algunas experiencias, aunque tímidas. Existen tres mecanismos o instrumentos de reconocimiento de saberes de nivel secundario que fueron establecidos por normativas del gobierno federal. Es decir, la política educativa de certificación se desarrolla bajo la premisa de coordinación federativa (la normativa y la efectividad son competencia del gobierno central) aunque se exige la participación de las secretarías de gobierno municipales y estatales como agencias certificadoras de dichos exámenes. El Distrito Federal sigue la



misma colaboración que los demás estados (en este caso, colabora con el gobierno central en dicha política y no realiza otro mecanismo de certificación; es decir, no hay una normativa o sistema específico de certificación del Distrito Federal).

Uno de estos instrumentos es el *Exame Nacional de Certificação de Competencias da Educação de Jovens e Adultos* (ENCCEJA) que fue creado en 2002 como una alternativa a los tradicionales exámenes de suplencia<sup>33</sup> que se organizaban en los estados hace varios años, desde una perspectiva *conteudista*. En la actualidad, el ENCCEJA ocupa un rol importante en la certificación de jóvenes y adultos.

La revisión de la literatura, en una investigación realizada por *Ação Educativa* en 2013, evidencia que el ENCEJA es una política educativa muy poco investigada y analizada; que casi no hay estudios sobre la aplicación de la prueba, la evaluación de la implementación y el impacto del programa en las ciudades y estados que adoptaron esta política (Ação Educativa, 2014, p.56).

El examen consiste en una prueba realizada por los centros de educación de adultos (públicos) y se subdivide en dos niveles: enseñanza fundamental y enseñanza secundaria. Los centros tienen como soporte para su realización el documento: *Livro introdutório documento básico: ensino fundamental e médio*, que contempla los elementos validadores de dicha evaluación: las áreas educativas y los elementos conceptuales que lo estructuran; y en que se describen las áreas de conocimiento contempladas en cada una de las pruebas y la matriz de competencias y habilidades utilizadas. De acuerdo al Parecer nº04/2013, la iniciativa privada puede ofertar la enseñanza de adultos. Sin embargo, no puede realizar exámenes de suplencia y, en este

---

<sup>33</sup> La historia de la educación de Brasil registra una trayectoria de exámenes de suplencia (pruebas para la evaluación de los conocimientos del alumnado, bajo la perspectiva *conteudista*). Dicho examen surgió en 1946, con la *Lei Orgânica do Ensino Primário*, la LDB 5692/71 que reglamenta el examen de suplencia y confiere al mismo la función compensatoria, de reposición de la escolaridad no realizada en la infancia y en la adolescencia.

caso, los Consejos de Educación de los Estados y del Distrito Federal tienen la competencia para no autorizar la realización de estos exámenes.

Uno de los autores que critican este sistema de examen es Sonia Rummet (Ação Educativa, 2014, p.58), pues menciona que el examen se centra en el carácter de poner el diploma como el objetivo final de la formación básica de adultos, en detrimento de la escolaridad; y también la pérdida del objetivo de evaluación del sistema de enseñanza, en cuanto instrumento para consolidar y divulgar un banco de datos sobre informaciones para la mejoría de la calidad de esa oferta. Otro aspecto, es la relación entre edad mínima para ingreso en dichos exámenes y abandono escolar. Puesto, que refuerza la práctica de establecimientos de enseñanza en encaminar personas con desfase edad/serie para realizar dicho examen (Ação Educativa, 2014, *apud* Zanetti, 2008).

Se constata un crecimiento significativo en las matrículas del ENCCEJA, entre 2002 y 2008, aumentaron 58 veces más, y, en este caso, las matrículas para certificación de secundaria son siempre mayores que para la enseñanza fundamental.

A partir de 2009 el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) substituyó al ENCCEJA, de nivel secundario. En adelante, el ENCCEJA pasó a certificar solamente la enseñanza fundamental y en nivel secundario, para los estudiantes brasileños que residen en el exterior.

El ENEM fue creado en 1998, durante el gobierno Fernando Henrique Cardoso, por medio de la Portaria n° 428/98, con el propósito de evaluar el desempeño del estudiante concluyente y egreso de la secundaria regular. En 2004, el resultado del examen fue articulado con respecto al ingreso en la universidad, es decir, que el puntaje obtenido en el examen podría favorecer el ingreso en las universidades y en 2009 se propuso, a instancias del gobierno, que el resultado del examen se utilizara como mecanismo de certificación para la obtención del título de enseñanza secundaria. En 2010, por medio de la Portaria n° 807, fue creada la posibilidad de certificación a efectos

de conclusión y obtención del título de enseñanza secundaria e ingreso en programas gubernamentales.

Además, el estudio registra que, en la actualidad, el ENEM representa una posibilidad para cerca de 80 millones de personas, que nunca frecuentaron la escuela o cuya escolaridad es incompleta, incluyendo también a los estudiantes de la enseñanza regular con desfase edad/cursó y a los participantes de formación básica de adultos (Ação Educativa, 2014, p.99).

Hay que destacar también que la oferta formativa, también pensada en la perspectiva de reconocimiento de saberes y experiencias de los participantes, es la oferta PROEJA (ver Ítem 2.5.2.1.) pues desarrolla un currículo que integra las dos ofertas formativas: enseñanza secundaria y formación profesional de grado medio (técnico), en la modalidad educación de adultos. Sin embargo, hay una carencia de estudios que evidencie como esa modalidad proporciona articulaciones y mecanismos para la valoración y el reconocimiento de los saberes y trayectorias de los participantes, en la perspectiva de elevación de su escolaridad, en conformidad con la LDBEN n° 9394/96, en su artículo 41.

*La Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC* es una política pública desarrollada por el gobierno central de inclusión social, por medio del Ministerio de Educación (MEC) y del Ministerio del Trabajo y Empleo (MTE) de Brasil, en cooperación con instituciones y organizaciones como los Institutos Federales, las organizaciones de educación profesional, confederaciones nacionales, órganos gubernamentales y otros (Brasil, 2009). Fue creada por medio de la *Portaria Interministerial* (MEC e MTE), n° 1.082, en 20 de noviembre de 2009.

Dicha política está pensada para atender a trabajadores, jóvenes y adultos que buscan el reconocimiento y la certificación de los saberes adquiridos en procesos formales y no formales de enseñanza y aprendizaje y también obtener formación inicial y

continuada por medio de programas interinstitucionales de certificación profesional y de formación – Programas CERTIFIC (Brasil, 2009). Sin embargo, hay escasas evidencias de desarrollo de esa experiencia (incluso, ni todos los institutos desarrollan dicha propuesta).

### **3.5. Educación secundaria de adultos y acceso a la educación superior**

Una política pública de formación de personas adultas, no debe concluir en la formación básica, es decir, dicho proceso, por ser inclusivo, debe favorecer la elevación de la escolaridad de esas personas a distintos niveles. Sin embargo, dicha propuesta no se nota con claridad en el contexto brasileño (al contrario que España, que posee políticas específicas para atender a esa cuestión).

En Brasil, por ejemplo, las leyes educativas no prevén un proceso selectivo diferenciado para las personas adultas que lograron el título de secundaria de modo distinto al sistema regular de enseñanza. En las dos últimas décadas, el gobierno brasileño desarrolló acciones afirmativas para el ingreso de personas que se inscriben en la categorización de minorías sociales (negros, indígenas y estudiantes oriundos de escuelas públicas). A este respecto, se constata el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) que permite al estudiante que obtenga la media establecida<sup>34</sup> concurrir a las plazas de las universidades públicas de todo el país (dichas universidades, a su vez, establecen el promedio de notas para la aceptación de estos candidatos de acuerdo a la media obtenida en último proceso selectivo). Además, la misma nota puede ser utilizada para concurrir a

---

<sup>34</sup> Para calcular este valor se considera el promedio de nota obtenido en el examen anterior.

las facultades y universidades privadas, que poseen un número establecido de plazas para ese tipo de selección (esas instituciones reciben recursos del gobierno). Es decir, la persona que haya obtenido el título (sea por medio de secundaria de adultos, secundaria regular o Examen ENCCEJA) puede acceder a este examen y concurrir a distintas plazas (y también concurrir al sistema nacional de evaluación para el ingreso en las universidades, denominado de *Vestibular*).

Las oportunidades de ingreso, en la educación superior, destinadas a las minorías, son un avance en las políticas de igualdad y de justicia social. Sin embargo, no hay un proceso diferenciado que atienda al perfil de personas objeto de este estudio – egresos de la formación básica de adultos.

En España, por el contrario, hay una política específica para el acceso de personas con edades superiores a los 17, 18 y 25 años a cursos/programas de nivel posterior al secundario. Se ofrecen posibilidades como las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Sin embargo, cuando se trata del acceso a la universidad se constata que el territorio español posee una política educativa diferenciada para las personas oriundas de la formación básica de adultos.

La primera vez que se estableció el acceso para personas mayores de 25 años a la universidad, para aquellos que no hubieran logrado el título de bachillerato, fue en 1970, con la publicación de la LGE. Sin embargo, con el pasar de los años hubo cambios significativos respecto a ese acceso (La Orden de 24 de febrero de 1981; Ley Orgánica de 6/2001; Real Decreto 743/2003).

La profusión de avances y retrocesos respecto al acceso de personas mayores a la educación superior es superada con la LOE 02/2006 que pasa a garantizar este acceso. Con la publicación del Real Decreto 1892/2008 se establecen las condiciones para el

acceso de personas mayores de 40 y 45 años a la educación superior, al tiempo que se prevé un cupo de plazas en las universidades para atender a dicho público<sup>35</sup>.

Además, existe el Programa Universitario para Personas Mayores (PUMP), creado en la década de 1990, con la intención de atender las necesidades formativas de los mayores de 50 años. Este programa presenta características diferenciadas respecto a las demás ofertas mencionadas anteriormente, una de las cuales reside en el hecho de que el requisito de acceso se centra en la edad.

---

<sup>35</sup> En el caso de las personas mayores de 25 años el cupo no puede ser inferior al 1% de las plazas; mientras que para el acceso de mayores de 40 y 45 años no puede ser inferior a 1% ni superior a 3%.

## CAPÍTULO IV. PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

### Introducción

Empezar a escribir este capítulo me hizo recordar las clases del programa de doctorado, con los profesores del Departamento de Métodos y Técnicas de Investigación en Educación, mas también de las clases de Laboratorio de Investigación de la Universidad de Brasilia y de la *Jornada de Invierno*, propuesta por la Dirección del Programa de Doctorado Educación y Sociedad, de la Universidad de Barcelona. De estos encuentros rescato la constancia del planteamiento sobre el rigor científico, el abordaje metodológico y la importancia de registrar todo el proceso investigativo, entre otros aspectos.

En base a la idea de narrar, “contar la historia”, este capítulo propone describir el proceso de investigación – con toda la complejidad que esa tarea presupone, puesta la necesidad de establecer un resumen del mismo – y más que eso, por las limitaciones en priorizar recortes de los abordajes teóricos, de la percepción de mundo y de valores de los investigados, etc. En la tentativa de superar dichos límites, se registran elementos que se acreditan serían suficientes para comprender el proceso investigativo, que va desde la presentación del objeto de investigación, la elección de la metodología, pasando por la inmersión en la realidad hasta la descripción del proceso de análisis de datos.

Considerando la diversidad de aspectos que influyen en la comprensión de la realidad, se optó por una investigación con variedad de metodologías y técnicas de acercamiento. Sin embargo, la necesidad de priorizar las informaciones aportadas por los participantes y demás actores del proceso educativo (profesorado y dirección del centro)

y los objetivos propuestos en la investigación han hecho que predomine el abordaje cualitativo.

#### **4.1. Objeto de investigación**

El tema de la Educación Secundaria de Adultos lleva a pensar en diferentes dimensiones y aspectos que caracterizan el desarrollo de dicha oferta formativa. Además, este análisis tiene como espacio de investigación dos contextos distintos. A este respecto, Manzon (2015, p.158) menciona que, en el caso de contextos tan distintos, por la diversidad entre los países, hay que escoger unidades de análisis con suficientes semejanzas relevantes desde el punto de vista educacional (Ídem). Además, resalta que los estudios centrados en la comparación de lugares tan dispares presentan resultados cuando se demuestra que las diferencias no tienen tanta relevancia en el plano causal o abstracto. Por tanto, los investigadores comparatistas deben reconocer dicha limitación y el papel de factores exógenos en los relatos de sus constataciones (Mason, 2015, p.159).

Dicho eso, las problemáticas generadas en este estudio remiten a considerar como unidades de comparación: el currículo y la política educativa de Educación Secundaria de Adultos. Respecto al currículo hay una diversidad de posibilidades de análisis (selección, organización, desarrollo y evaluación) y la dimensión política educativa tampoco es diferente, pues presupone pensar en la construcción, desarrollo y evaluación. En este sentido, la investigación desarrollada tuvo como objeto de análisis del currículo la organización de la oferta. Y la política educativa tuvo como centro de atención la finalidad de la misma. Estas unidades de análisis fueron tomadas como elementos centrales de la investigación desde una perspectiva hermenéutica.



Con el avance de la investigación se constató que la dimensión perfil de los participantes pasaba a ocupar un papel relevante en la investigación y se constituyó como una unidad de comparación entre los dos contextos. De esta manera, la edad fue elegida como una de las categorías de análisis para definir el perfil de dichos participantes (además del sexo y las motivaciones), dimensión relevante para comprender el fenómeno de la juvenalización. Sobre esta dimensión es oportuno señalar que se priorizó recoger la opinión de los participantes y demás actores del proceso investigativo para establecer dicho perfil. Este proceso de triangulación de datos permitió ampliar la comprensión sobre dicha problemática, puesto que la “voz” de los participantes ha sido negada o suprimida en muchos estudios e investigaciones.

En este sentido, fue identificado como primera indagación: ¿Cuáles son los motivos que llevan al participante joven a regresar al sistema educativo? ¿Y qué divergencias se observan entre las políticas educativas actuales y el desarrollo del currículum de Educación Secundaria de Adultos, en Cataluña (España) en comparación con el Distrito Federal (Brasil)? A partir de esta indagación se desdoblaron las siguientes preguntas:

- Política Educativa: ¿Cuáles son las políticas educativas para la obtención del título de Educación Secundaria? ¿Cómo se dio el proceso de construcción de dicha política educativa, en la actualidad? ¿Cómo se distribuye la competencia de la oferta de Educación Secundaria de Adultos?
- Currículum: ¿Cuál es la concepción de los actores (profesorado, participantes y directivo) sobre la finalidad de la Educación Secundaria de Adultos? ¿En qué medida la actual Educación Secundaria de Adultos ha contribuido a la redefinición de los proyectos personales de los participantes? ¿Cuáles son las problemáticas de la política educativa para el desarrollo de la Educación Secundaria de Adultos para los diferentes actores?

De este modo, el currículo sugiere cuestionar en cuanto a la organización: ¿De qué manera está organizada la oferta de Educación Secundaria de Adultos? ¿Cuál es el perfil de los participantes de dicho nivel de enseñanza? Y en cuanto a la oferta: ¿Cuáles son las ofertas y formas de prestación del servicio? ¿Cuál es el motivo de regreso del participante a las clases de adultos?

A partir de estas indagaciones, se fijó como objetivo de la investigación analizar comparativa y críticamente las interrelaciones entre las políticas públicas y el currículo de secundaria de adultos para comprender la problemática actual para el ejercicio del derecho a ese nivel educativo para el participante de Centros de Educación de Adultos.

Además, se propusieron como objetivos específicos: presentar los principales motivos que llevan a los jóvenes a regresar al sistema educativo por medio de la Educación Secundaria de Adultos; identificar las principales convergencias y divergencias de las políticas públicas en el desarrollo del currículum de secundaria de adultos, en el Distrito Federal (Brasil) y Cataluña (España); caracterizar el perfil del participante que frecuenta las clases de secundaria de centros de Educación de Adultos en ambos contextos; identificar los principales aspectos de la percepción de los actores sociales (profesorado, participantes y dirección del centro) sobre la finalidad de la Educación Secundaria de Adultos.

Partiendo de las preguntas mencionadas, es evidente que se priorizó investigar la perspectiva de las personas que frecuentan esta enseñanza y, de un modo específico, profundizar en la comprensión en torno a este tema a partir de la opinión de los jóvenes que frecuentan dicha oferta y de otros actores sociales – prioridad ésta que define el énfasis cualitativo de este estudio.

En este sentido, Gamboa (2008, p.55), refiriéndose a la utilización de diferentes abordajes teórico-metodológicos, menciona que cuando se desea conocer el perfil de los participantes y del profesorado de una escuela, se desea conocer lo que ellos piensan,

representan o verbalizan sobre sus relaciones, o se da un mayor énfasis a una u otra metodología de investigación. Pues, en el primer caso, predomina la descripción de las características del participante y del profesorado, es decir, predomina el conocimiento para un mejor control técnico de los mismos. A diferencia del segundo, en el que el énfasis recae en el conocimiento del cuadro social y cultural de referencia para interpretar las verbalizaciones y los contenidos de los relatos, de los gestos y de los símbolos utilizados por estos actores sociales (Ídem).

## **4.2. Fundamentos de la educación comparada**

Una investigación de tipo comparada, en la actualidad, presupone traspasar los límites de las comparaciones tradicionales que se reducen a constatar lo que ocurre en cada uno de los dos países, apuntando similitudes y diferencias, lo que exige problematización y delimitación de dimensiones que permitan aprender las peculiaridades de los contextos (Novoa, 2008).

A este respecto, es válido mencionar que los actuales estudios de educación comparada reflejan en parte el contexto de globalización por el que pasan los países. En este sentido, permiten percibir las transformaciones que se producen en diferentes naciones, como es el caso de los cambios relacionados con las políticas educativas. Es decir, el análisis de sistemas educativos distintos permite descubrir informaciones que posibilitan aprehender el sentido de las políticas educativas y su compromiso con el suceso del educando y con la calidad de los centros educativos.

Basado en esta aportación y en la necesidad de confrontar dos contextos, como es el caso de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil), que viven ciertas

semejanzas respecto a fenómenos educativos, se ha optado por la investigación comparada. A este respecto, cabe mencionar que la historia de la educación comparada evidencia nuevas tendencias de estudios, como se puede identificar en el próximo apartado.

#### 4.2.1 Breve histórico de la educación comparada

Es posible constatar que la educación comparada empezó en la antigüedad, a pesar de no haber registros de un proceso sistemático en dicho período, aunque se considera que el punto de partida para este estudio se encuentra en la obra de Marc Antoine Jullien, en 1817. Es en el siglo XIX, sin embargo, cuando se registra su aparición sistemática (cuando se torna frecuente el viaje de educadores para conocer los modelos de educación implantados por otros países) y en esa historia se observan diferentes “agendas de trabajo académico”<sup>36</sup>. Sin embargo, la que predominó durante muchos años fue la investigación centrada en los sistemas educacionales (Marc Antonine Jullien, 1817; Bereday, 1972; Lourenço Filho, 2004; Noah y Eckestein, 1970; Bray & Jiang, 2015 y otros).

Cuando se trata de buscar los fundamentos históricos de su aparición en Brasil y España se observa que su origen, en el territorio brasileño, se produjo a partir de finales del siglo XIX. Pero es en la década de 1950 cuando los estudios de educación comparada pasan a ganar más importancia. En España hay constancia de que el origen de los estudios

---

<sup>36</sup> Esta terminología fue creada por Cowen para enfatizar las preocupaciones estratégicas de la educación comparada, es decir, aquello que es visto como problemático cambia a lo largo de los años y eso puede deberse al énfasis en nuevas perspectivas teóricas (Cowen, 2012, p. 291).

también ocurrió en aquel siglo, con los viajes de estudiosos al extranjero, en la búsqueda por conocer lo que se estaba haciendo en el exterior. Es en ese momento, cuando se percibe que la educación española pasa a estar marcada por la influencia del sistema francés. En dicha época, los estudios no tenían una preocupación con la estructuración de un área de conocimiento, y si un carácter más pragmático vinculado a la perspectiva de solucionar problemas. En este sentido, la perspectiva de estudio se centraba en un análisis más global, pero centrada en binomios. Con el cambio de la agenda de trabajo académico ocurre también un cambio en la epísteme (Cowen, 2012, p.391).

Lo que lleva a considerar el planteamiento de Bray & Jiang (2015) cuando afirman que la historia de la educación comparada registra una larga tradición en focalizar la atención sobre los sistemas educacionales. Además, mencionan que la preocupación por analizar esta unidad de comparación se basa en el hecho de que el Estado-Nación se había convertido en la principal unidad de organización y gobernanza de la vida socio-política y económica; y en que se constata que los gobiernos toman para sí la responsabilidad del papel de la educación. En dicho contexto, la educación pasa a ser considerada una herramienta fundamental para el desarrollo de la nación.

En este contexto, es posible afirmar que hace años que los sistemas vienen siendo usados como unidades de análisis en el campo de la educación comparada. Sin embargo, Bray & Jiang (2015) afirman que no es tan sencillo conceptualizar el término sistema de educación y que pocos estudios lo delimitan, Mas este problema puede constituirse en una oportunidad(Ídem).

Con eso, las preocupaciones del siglo XIX, centradas en patrones educacionales como el idioma, la religión o los componentes políticos (fascismo, comunismo y democracia), han sido sustituidas por un esfuerzo en ofrecer mayor rigor en las recomendaciones para las políticas. El contexto que sirve de cambio de la agenda es el fin del Estado-nación, por ello, todos los aspectos de la educación comparada que se sumaban

a dicha perspectiva de investigación cambian. Y en base a ello, se llega a anunciar el fin de los estudios comparados. Partiendo de esa realidad, Cowen (2012, p. 410) explica que el problema clásico de la educación comparada está constituido por tres momentos: transferencia y traducción, que corresponden al problema doblemente osmótico de inclusión de ideas, principios, políticas y prácticas educacionales de un lugar y de inserirlos en otro contexto social; y, posteriormente, la transformación del fenómeno educacional, a medida que crece socialmente, osmóticamente, en ese nuevo contexto. Pero considera que existe un aspecto, por lo menos, en profunda continuidad con aquello con lo que los educadores comparatistas vienen luchando: la globalización.

Esa consideración demanda mencionar que en ese proceso histórico hay una clasificación, que presenta tres periodos: préstamos, predicción y análisis (Bereday, 1972). Otra categorización se basa en el concepto de comparación que puede ser comprendida desde diferentes tendencias o perspectivas, es decir, desde campos de representación: histórica, modernización, posmodernización, resolución de problemas, crítica y sistema mundial (Novoa, 1998). Sobre este aspecto, el autor detalla que la comparación no es solo la descripción de un sistema o el análisis de un problema. La comparación no puede ser comprendida solamente como consecuencia de una decisión política, es decir, de la acción del Estado, sino sobre todo como una aproximación a los actores educativos y a la comprensión de los instrumentos de toma de conciencia y de emancipación (Ídem).

La clasificación presentada por Vega Gil (2011), en base al estudio de Martínez (2003), refrenda el posicionamiento de que la investigación en educación internacional comparada es diversa en los temas, abierta en los enfoques y, por consiguiente, presenta una pluralidad de unidades de comparación.

En los últimos años, a partir de la década de 1980 en concreto, hubo un cambio en el objeto, la teoría, la metodología y los fundamentos epistemológicos; y, por lo tanto,

aparece otra categorización que considera el marco epistemológico (Martínez, 2003, p.120-156).

*La etnografía crítica*, que se refiere a la teoría procedente de la sociología y la filosofía, y que se concreta por medio de una metodología de corte antropológico y cualitativo mixto (se apoya en el marxismo y en el positivismo).

El *enfoque de la dependencia*, se sostiene a partir de un posicionamiento de reminiscencia neomarxista cuyos centros de interés son los sistemas educativos mundiales o el impacto del neocolonialismo en algunos países. En él se evidencia una dependencia, que los sistemas comparados se sitúan en la categoría de “centro” y “periferia”, en este caso, de dependencia de la segunda respecto a la primera.

El *enfoque neofuncionalista*, considera la continuidad del funcionalismo, en el que se nota una estrecha relación entre educación y positivismo. En este sentido, la educación está al servicio de un sistema mayor: el económico y social.

El *enfoque actual de los sistemas educativos*, constituye una de las tendencias que más se ha consolidado en el tiempo. Se fundamenta en la explicación histórica de la aparición y consolidación de los sistemas nacionales desde la perspectiva de reconocer que el mundo moderno es interpretado como un sistema con una lógica y una dinámica histórica dependiente del sistema mundial que los rodea.

El *enfoque de la cultura y socialización* sobre la cultura y la educación comparada y sus consecuencias sobre la metodología, se refiere al impacto de la cultura y la socialización sobre la adopción de valores, normas, reglas y comportamientos que imperan en los sistemas educativos. Pero la socialización tiene un concepto mayor que la cultura, en el que la educación ocupa un rol importante en las interrelaciones sociales como vehículo transmisor de ideas, valores y normas.

La *teoría del neopositivismo*, representa una revisión del positivismo, teniendo como principales representantes a Noah y Eckestein. De acuerdo con dichos autores, los

estudios comparados deben primar la identificación, validación y medición de las variables que intervienen, además de evidenciar las relaciones entre ellas en cada una de las muestras, comparando internacionalmente la dirección, el tamaño y los niveles de confianza de las estadísticas que miden dichas relaciones y fijándose en factores tales como el carácter nacional o el contexto histórico para explicar y generalizar cuando la introducción de variables adicionales no permite ganar en términos de poder explicativo.

El *enfoque ecológico*, se asienta en la idea de King, a partir de su anterior enfoque contextual, proyección de corte fundamentalmente práctico, en que trata recoger tanto problemas como tendencias aceptas desde la política educativa y aplicarlos en contextos reales sobre los que estos se producen, de modo que sean realmente útiles para aquellos quien toman las decisiones y las llevan a la práctica. Con eso, se constata que dicho modelo prima la idea de acercarse al sistema educativo desde la percepción que de él tienen los ciudadanos.

Además de estos enfoques, Martínez (2003) cita otros dos abordajes emergentes: la *transitología*, concebida por Cowen (2000), que sostiene la idea de reinterpretar los procesos de colapso y reconstrucción de los países en lapsos de tiempo relativamente cortos respecto a los aparatos estatales y sistemas de estratificación social y político; y la teoría de *learnology*, generada por Broadfoot (1999), que postula una ciencia del aprendizaje en la que se consideran temas antes no tratados con el rigor que merecen a partir de las teorías de la construcción social del conocimiento.

Los fundamentos presentados sugieren recoger el planteamiento de Canário (2006, *apud* Novoa, 2005, p.49) respecto a una nueva perspectiva de pensar la educación comparada – más allá de las semejanzas, de las diferencias y del análisis de sistemas educativos. Se centra en la idea de que la investigación comparada no debe basarse en hechos o realidades, sino en problemas. Los hechos (países, sistemas, etc.) son, por definición, incomparables. Es posible iluminar las especificidades y las semejanzas mas



no se puede ir más allá. Solamente los problemas pueden erigirse en materia prima, lo que permitirá producir nuevas zonas de estudio que se protegen en un espacio que no está delimitado por fronteras físicas, más sí por fronteras de sentido.

En base a esa perspectiva, este estudio no se resume en el planteamiento de transponer un modelo educativo de un país a otro y tampoco se centra en las diferencias y similitudes de los dos contextos. La importancia está en conocer nuevas formas de comprensión de las cosas, de los eventos, de las realidades (Gatti, 2008). En este sentido, se buscó seguir una lógica basada en el histórico de la sucesión de reformas educativas, en el periodo de 2002 a 2015, de los dos contextos, el que permite conocer los cambios y evoluciones de la política de Educación Secundaria de Adultos y, sobre todo, en el análisis de ese contexto respecto al fenómeno de la juvenalización de las clases de secundaria de adultos.

El periodo mencionado fue elegido porque representa un momento relevante para la educación en los dos contextos (se pusieron en marcha nuevas leyes que impactaron directamente en la oferta secundaria de adultos) y, además, constituye una etapa de cambios notables, lo que permite entender el panorama actual de esa oferta formativa. Debido a la dinámica y la profusión de hechos, se ha hecho un recorte de momentos significativos de la historia (ver Capítulo VI, Ítem 6.1.).

#### 4.2.2. La cuestión del método de investigación

En la actualidad, en las investigaciones educativas la cuestión del método y forma de abordaje de los diferentes problemas suele ser uno de los aspectos que más debates suscita. Uno de estos cuestionamientos se basa en la idea de que la investigación

empírica privilegia solo algunas formas de investigar la multifacética y contradictoria realidad educativa; de ahí, es necesaria una reflexión sobre el contexto de la investigación de donde se obtiene su sentido (Gamboa, 2007, p. 24).

Gatti (2009, p. 54), por su parte, menciona que el método nace del enfrentamiento de las ideas, perspectivas y teorías con la práctica, es decir, que no son solamente un conjunto de pasos que dictan un camino, son también un conjunto de creencias, valores y actitudes. De ahí, se deduce que el camino para el conocimiento – las diferentes maneras de concebir la dinámica de la realidad – influye en la elección del método.

Cuando se trata de investigación comparada, la cuestión del método pasa a ocupar un lugar destacado entre los investigadores comparatistas. A este respecto, se mencionan algunos abordajes (Mason, 2015; Vega Gil, 2011; Schneider & Schmitt, 1998) que concurren para la superación de esta cuestión. Pues se constata la diversidad de contribuciones sobre la evidencia o no de un método comparativo. En este camino, surge siempre el debate: “educación comparada” o “metodología comparada”; la duda en torno a esta cuestión es antigua.

Hay quien confirma la no existencia de una metodología comparativa, y sí de datos comparados sometidos al método científico, es decir, sometidos a un método de estudio sistemático de la naturaleza que incluye técnicas, reglas para el razonamiento y predicción, experimentación, comunicación de resultados y comparación de las relaciones entre los dos “espacios” de análisis. Sin embargo, la defensa de un método comparado es la más consensuada entre los comparatistas.

Respecto a dicho posicionamiento, se constata que Mason (2015, p.131) ratifica el método de análisis comparado (descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación simultánea) propuesto por Bereday. Además, menciona la idea de cubo, creada por Bray y Thomas, en la que se contemplan seis niveles de comparación y en la que cada nivel espacial capta un ángulo o una dimensión diferente de la realidad

educacional estudiada, con sus puntos fuertes y débiles. Por ello, insiste en la necesidad de plantear estudios comparados con múltiples niveles para lograr una comprensión más equilibrada y completa de la realidad compleja de los fenómenos educacionales.

Otro posicionamiento es el de Schneider y Schmitt (1998), que mencionan que el método comparado no debe confundirse con una técnica de levantamiento de datos empíricos. Para ellos, el uso de la comparación, en cuanto perspectiva de análisis social, posee una serie de implicaciones situadas en el plano epistemológico, que remiten a un debate acerca de los propios fundamentos de la construcción del conocimiento en ciencias sociales.

Los autores proponen una reflexión en torno a las relaciones existentes entre la comparación y la explicación sociológica a partir de algunos abordajes clásicos de la sociología. Según ellos, uno de los comparatistas que se ha ocupado con amplitud y profundidad de las etapas específicas del método comparado es Bereday (1972) – descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Sin embargo, es válido aclarar que dicha categorización no significa que todos los estudios presentan las cuatro fases.

La *descripción* es una de las primeras aproximaciones a la comparación y está pensada para proporcionar un conocimiento más amplio y completo de lo que se pretende comparar. Sobre esta etapa, explican dos cuestiones fundamentales: el examen de la información escrita (que puede ser de informes estadísticos, normativas legales, anuarios, etc.) y las visitas al espacio de investigación (que contempla la observación personal y directa, la verificación de las hipótesis de trabajo, realización de encuestas, etc.).

En cuanto a la *interpretación*, se señala que es necesario utilizar diferentes abordajes de enfoques y métodos con el propósito de analizar los datos e informaciones que se han obtenido. Lo que permite el examen de las posibles causas y relaciones que favorecen una interpretación explicativa de los hechos educativos. La *yuxtaposición*, a su

vez, representa el proceso de establecer relaciones, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar y evidencia de modo concreto el carácter unificador de la comparación, puesto que facilita el conocimiento de las diferentes alternativas o soluciones que se han propuesto en el estudio.

La *comparación* es la última etapa, en ella se hace una evaluación de los resultados obtenidos en los análisis realizados en las etapas anteriores, con la intención de establecer conclusiones. En este sentido cabe mencionar que se trata de una etapa valorativa y crítica.

Los fundamentos presentados concurren para sostener el desarrollo de esta investigación. Desde la opción por un abordaje interpretativo hasta la delimitación de las unidades de análisis. En este sentido, esta investigación presenta características dentro del marco de los estudios comparados y se desarrolló en dos contextos de análisis desde una perspectiva diacrónica. En este caso, fue considerada la dimensión comparativa geográfica/espacial (las regiones Cataluña y Distrito Federal) pero también la dimensión política educativa y el currículo. Teniendo en cuenta las distintas etapas de comparación se han priorizado la descripción, la interpretación y la comparación como elementos necesarios y fundamentales para comprender la organización y la oferta de la Educación Secundaria de Adultos y la importancia de la misma para la construcción de los proyectos personales de los participantes.

#### 4.2.3. Contexto de la comparación

Hay consenso acerca de que una investigación comparada habría de considerar las características y semejanzas entre los dos países, los dos contextos, los centros, etc. A este respecto, Mason (2015) dice que, en lugar de hacer la identificación mecánica de

similitudes y diferencias entre dos o más esferas, es necesario examinar el contexto subyacente a los aspectos en común y a las diferencias y su relevancia para el aspecto causal del fenómeno educacional en cuestión. Es decir, para que un estudio comparado tenga significado debe ser capaz de identificar el grado de semejanzas o de diferencias y la razón de las mismas, identificando las causas envueltas y sus interrelaciones.

A este respecto, se constata que Brasil y España guardan varias diferencias como la cuestión demográfica y poblacional (Brasil posee un territorio de 8,5 millones de kilómetros cuadrados y más de 200 millones de habitantes, mientras que España posee 506 mil kilómetros cuadrados y su población actual es de más de 46 millones de habitantes), entre otros aspectos. Por lo tanto, las semejanzas entre los dos contextos de investigación no son la cuestión clave para su elección. Pero, cuando se trata de establecer la comparación entre Cataluña y el Distrito Federal se han buscado elementos de semejanza respecto al fenómeno educativo (las unidades de análisis mencionadas anteriormente). Una de ellas es que al final del siglo pasado, la reforma de la educación básica brasileña tuvo como soporte las contribuciones de investigadores españoles (que ya habían puesto en marcha, en el territorio español, la propuesta de formación por competencias) – en el Capítulo 6 (Ítem 6.1) hay más detalles sobre dicho aspecto.

Una concepción de educación comparada que va más allá de la sencilla categorización de semejanzas y diferencias fue lo que se planteó en este estudio. Según Veiga Gil (2011, *apud* Farrel), no son las características comunes las que garantizan la comparación, al revés, son las cuestiones de la investigación las que la subsidian, es decir, contrastar las relaciones. En este sentido, uno de los aspectos que justifica la comparación entre la oferta de secundaria de adultos de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil) se debe al hecho de constatar (en los dos países) una tendencia cada vez más frecuente de jóvenes, egresos de centros públicos de secundaria, que abandonan el instituto.

Según se desprende del estudio de la *Fundação Getulio Vargas*, cerca del 40% de los jóvenes de 15 a 17 años, estudiantes de secundaria, abandonan los estudios porque simplemente creen que la escuela es aburrida (FGV, 2009). En cuanto a la necesidad de trabajar, éste es el segundo motivo aducido, por un 27% de los encuestados, mientras que la dificultad de acceso a la escuela afecta a un 10,9%. Los datos referentes a España, no son distintos, se identifica un perceptual del 30% de abandono del alumnado de educación secundaria obligatoria (OCDE, 2013).

Respecto a un estudio con estudiantes españoles, Terabini y Curran (2012, p.626) afirman que la variable sociocultural se presenta como clave para entender el fenómeno del fracaso y determinar el mayor o menor riesgo de abandono escolar de la población joven.

Afortunadamente, se constata otro fenómeno positivo: muchos de estos jóvenes que abandonaron los estudios, están regresando al sistema educativo y un número muy significativo de ellos lo hace por medio de los centros de educación de adultos (un fenómeno relevante para comparación).

Sobre ese aspecto, se han identificado estudios en Brasil y en España que apuntan a una creciente juvenilización de las clases de educación de adultos. Hecho que remite a indagar sobre la finalidad de esa educación para estos jóvenes y cómo se desarrolla dicha oferta formativa.

En paralelo, se ha constatado también que dichos países vivieron largos procesos de dictadura y posterior democracia, lo que influyó en la puesta en marcha reformas educativas, algunas de ellas más democráticas. Sobre eso, a finales del siglo pasado, se aprecia un cambio en la dinámica de las universidades con la Declaración de Bolonia que puso en marcha, entre otros aspectos, la reconfiguración de la Enseñanza Superior Europea (Novoa, 2002, p.125). A pesar de que el Proceso de Bolonia está pensado para

la educación superior y para el escenario europeo, influyó también en las políticas de Educación Secundaria en Brasil.

Otro punto relevante que favorece la comparación es la constatación de que este nivel de enseñanza – educación secundaria – es valorado como requisito mínimo para la inserción laboral en puestos de mediana calificación, en los dos contextos. De hecho, los jóvenes que abandonan la escuela estarían condenados a la vivencia de más dificultades de inclusión. Puesto que otra problemática encontrada, en los dos países, es el desempleo de dicha población que alcanza índices muy altos en la franja de edad entre 18 a los 24 años.

Terabini y Curran (2012, p.627) al desarrollar una investigación sobre la importancia de los estudios para los jóvenes, constató que hay dos elementos que aparecen como específicos en la opinión de ellos: el primero, es la creencia en el nivel mínimo educativo para lograr trabajo y en este caso se sitúa la educación secundaria (como máximo la secundaria post obligatoria y, en particular, la formación profesional). Y la segunda, es la crítica que ellos hacen a la sobrevaloración de las credenciales educativas, es decir, las credenciales son importantes, pero no por ello debe negarse valor a la experiencia como vía de acceso al mercado laboral (Ídem).

La presentación de los fundamentos anteriores concurre a la elección de estos dos contextos de análisis y a este respecto, al principio, fueron elegidos centros de educación de adultos públicos de dos localidades del Distrito Federal y de Cataluña. Sin embargo, debido a la inadecuación de las características de los centros de educación de adultos del Distrito Federal (semejantes a los que hay en Cataluña), la investigación se desarrolló solo en un centro, puesto que los demás espacios de formación básica para adultos son colegios que también ofertan enseñanza primaria. Por ello se descartó el segundo espacio de investigación, para evitar sesgos.

#### 4.2.4. Espacios de estudio de la comparación

La elección de los centros de estudios fue resultado de un acercamiento preliminar a institutos de secundaria regular, seguido de un contacto con los centros de educación de adultos. De ahí, se constató la existencia de una diversidad de centros de adultos (en el Distrito Federal y en Cataluña) que ofertaban alfabetización, cursos de secundaria hasta exámenes. Por ello, se optó por los centros que ofertaban la secundaria en la modalidad presencial, independientemente de que también ofertaran otras modalidades.

Para el desarrollo de la investigación se escogieron dos centros que ofertaban enseñanza secundaria de adultos en Cataluña (España) y un centro de adultos en el Distrito Federal (Brasil).

El centro del Distrito Federal (DF) está vinculado a la Secretaría de Educación del Gobierno del DF; sin embargo, posee características y particularidades semejantes a los centros de Cataluña, respecto a las ofertas y organización de la formación básica de adultos. La investigación se llevó a cabo en un *Centro de Educación de Adultos* que, a partir de ahora, será denominado, en esta tesis, de CEADF 1<sup>37</sup> y CEADF 2.

El CEADF 1 está ubicado en Brasilia, en un barrio de relativo poder adquisitivo. Dicho centro inició sus actividades en 1973 y fue creado con el propósito inicial de funcionar como un centro de estudios para la realización de pruebas de acceso. Es un establecimiento que integra la Red Oficial de Enseñanza del Distrito Federal (con clases

---

<sup>37</sup> Centro de Educación de Adultos del Distrito Federal I. La opción por este espacio fue sugerencia del coorientador de la tesis. El CEADF 2, su elección fue sugerencia de un profesor que actúa en los dos centros. Sin embargo, en este centro solo fue realizada una visita y una observación que permitió descartarlo como espacio de investigación.



de en la modalidad presencial y a distancia); y, en 2005, pasó a ofertar también el tercer seguimiento de la formación básica de adultos.

Está autorizado a ofrecer formación básica para adultos en el *segundo segmento* (equivale a los últimos años de la enseñanza fundamental) y el *tercer segmento* (equivale a los dos o tres últimos años de la enseñanza básica). Además, realiza exámenes de acceso a los dos niveles y, por consiguiente, para la obtención del título de secundaria. Tiene como otras características: diez aulas, sala de coordinación, auditorio amplio, secretaría, cafetería, espacio de convivencia y área verde.

El CEADF 2 está ubicado en la región administrativa *Cruzeiro*, aproximadamente a 9 km de la capital, en un barrio de clase mediana. Presenta una significativa organización del espacio, con énfasis en la disciplina. Sin embargo, oferta clases para adultos solamente en horario nocturno (el resto del día oferta clases de secundaria para adolescentes). Por el hecho de poseer características distintas de los Centros de Adultos de Cataluña, este centro fue descartado.

Los centros de la Comunidad de Cataluña están vinculados administrativamente al *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. El primer centro CEAC1<sup>38</sup> está localizado en la ciudad de Barcelona, en un barrio periférico, con población con poder económico medio-bajo, con presencia relevante de inmigrantes de Latinoamérica. Posee instalaciones adecuadas: mobiliario adecuado para aulas colectivas, acceso a informática, servicio de reprografía, etc. Dicho centro oferta clases de Educación Secundaria nivel 1, denominado de Graduado en Educación Secundaria (GES1) y que corresponde al primer ciclo de la ESO; clases de Educación Secundaria nivel 2, denominado de Graduado en Educación Secundaria (GES 2) y que corresponde

---

<sup>38</sup> La opción por este espacio fue sugerencia de la orientadora de la tesis.

al segundo ciclo de la ESO. Además, realiza pruebas de acceso (a cursos de formación de grado medio).

El segundo centro, el CEAC2, se ubica en la ciudad de Mataró, a una distancia de 28 km de Barcelona, en un barrio con predominancia de inmigrantes de origen africano. Se trata de un centro pequeño, con espacio para el desarrollo de apenas dos clases de adultos al mismo tiempo; además, posee una sala para profesores, una sala para el director del centro, un pequeño auditorio y un jardín al fondo de las clases. Este centro solo imparte enseñanza en la modalidad presencial.

### **4.3. Enfoque y opción metodológica**

La historia de la educación comparada evidencia que hay una tendencia de los investigadores a desarrollar estudios cuantitativos y pocos estudios de enfoque mixto, aunque, en la actualidad, se constata un aumento en el número de estudios con abordaje cualitativo. En la tentativa de comprender la realidad con mayor amplitud, se ha optado por realizar una investigación utilizando la metodología mixta (abordaje cualitativa y cuantitativa).

A este respecto, Fairbrother (2015) ratifica la idea de que ambos abordajes tratan cuestiones sociales y educacionales de modo específico y fundamental para contestar a las preguntas surgidas en las investigaciones y, a pesar de constatar que hace siglos que hay un debate en torno a las ventajas de un enfoque sobre el otro, prefiere considerar que ambos abordajes gozan de prestigio y, cuando son ejecutados adecuadamente, contribuyen por igual a las bases de conocimiento.

La metodología cuantitativa tiene sus raíces en el pensamiento positivista y tiende a enfatizar el raciocinio lógico y priorizar la cantidad de datos. En cuanto a la metodología cualitativa es pertinente mencionar que ella contribuye más a la comprensión de la realidad a partir de la percepción de los actores envueltos en la problemática de análisis. En este caso, no prevalece la cantidad de datos sino la profundización de la comprensión de determinados grupos sociales u organizaciones, etc. Sin embargo, cuando se trata de conceptualizarla se constata que no es una tarea muy sencilla, pues la variedad de tipologías y términos reflejan un enmarañado conceptual desconcertante que contribuye más a dificultar el establecimiento de un marco común y homogéneo de clasificación.

Y sobre eso, algunos autores (Guba y Lincoln, 1994; Angulo, 1995) mencionan la existencia de una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes a la metodología cualitativa.

En lo que se refiere a la diversidad de enfoques y tendencias, los sitúan como: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico/instrumental y contenido. El nivel ontológico es aquel en el que se puede identificar la forma y la naturaleza de la realidad social y natural, es decir, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad en cuanto dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. En cuanto al nivel epistemológico, hace referencia al establecimiento de los criterios por medio de los cuales se determina la validez del conocimiento. En esta perspectiva, la investigación cualitativa asume una vía inductiva.

En el plano metodológico se encuentran las cuestiones relacionadas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. A partir de este nivel los diseños de investigación seguidos suelen tener un carácter emergente, es decir, son construidos a medida que se avanza en el proceso investigativo, por medio del cual se pueden coleccionar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

En este estudio se considera que la metodología cuantitativa concurre a privilegiar la colección de datos numéricos y la objetivación de los mismos y, a su vez, la metodología cualitativa, privilegia el significado, los conceptos y el contexto. Pues, para una comprensión más profunda de las cuestiones educacionales más importantes, es necesario utilizar ambos abordajes (Fairbrother, 2015).

La utilización de dos abordajes metodológicos procura también atender a criterios de rigor científico. Pues una de las cuestiones que más se plantea en los estudios cualitativos es cómo el investigador garantiza el rigor científico. En este sentido, la triangulación (de metodología y de fuentes) es una técnica que contribuye a elevar la objetividad del análisis de datos y a una mayor credibilidad de los hechos (Stake, 2010; Vega Gil, 2011; Sandin, 2003). Sin embargo, no se puede negar que siempre se está tratando con el carácter provisorio de los resultados y con la necesidad de nuevas preguntas y otros estudios.

La dimensión cuantitativa de la investigación se desarrolló en la perspectiva de describir el perfil de los actores de la Educación Secundaria de Adultos – los participantes (se estableció como variables: la edad, la situación laboral, el estado civil, el nivel de escolaridad, el año y curso de abandono de los estudios, etc.) y el profesorado (edad, formación, asignatura que imparte, entre otras). Sin embargo, respecto al perfil de los participantes, los datos obtenidos favorecieron el desarrollo del grupo de discusión, lo que permitió comprender el fenómeno de la juvenilización de las clases de Educación Secundaria de Adultos desde la opinión de diversos actores sociales y, prioritariamente, del participante joven.

En este proceso, se consideró relevante la contextualización de la realidad investigada. Lo que demandó presentar un panorama sobre la sociedad de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil) en que se insertan los investigados, para interpretar

las verbalizaciones de los mismos. En este sentido, el enfoque metodológico que predominó fue el cualitativo.

#### **4.4. Procedimiento metodológico y colecta de datos**

El proceso de acercamiento a la realidad y, por consiguiente, de inmersión en los centros demandó la utilización de diversas técnicas de investigación. Como primera estrategia de acercamiento se realizaron visitas a los centros de educación de adultos – acercamiento éste que se consolidó con las observaciones regulares y sistemáticas, que permitieron confirmar la elección de los instrumentos previstos en el proyecto de investigación. En base a las características del contexto de análisis de los centros de educación de adultos y el perfil del público de estos centros, se construyeron dichos instrumentos.

Silva (1999) afirma que el acercamiento al currículum ocurre desde tres aspectos: el análisis de documentos (selección y organización de contenidos), el desarrollo del currículum y los resultados (evaluación de rendimientos). Y para lograr el acercamiento respecto al desarrollo del proceso educativo, es decir, para conocer las motivaciones de los participantes, la opinión del profesorado y comprender las convergencias y divergencias de las políticas públicas en el desarrollo del currículum, se eligieron: la observación participativa, el cuestionario semi estructurado, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión como estrategias de obtención de la información.

El proceso de elaboración de dichos instrumentos consistió en la elaboración de un guion de preguntas, de una aplicación piloto (del cuestionario y entrevistas) y de su posterior análisis, por expertos en el tema.

La aplicación de los instrumentos fue satisfactoria, gracias al contacto previo y acogedor con los gestores de los centros educativos. Mas también por haber realizado observaciones sistemáticas en distintos espacios educativos, antes de la elaboración de los instrumentos y del ingreso en el aula. Lo que concurrió para la aceptación del profesorado y de los participantes de la presencia del investigador en el aula y de la aplicación de los demás instrumentos.

Las observaciones favorecieron la preeminencia de elementos que emergieron de la realidad y que condujeron a nuevos abordajes y perspectivas para mirar la realidad y, por consiguiente, a revisitar las estrategias de investigación. De ahí, la aplicación de los instrumentos siguió el mismo procedimiento en los dos contextos, es decir, se buscó aplicarlos en los mismos ambientes (observación del aula, del ambiente externo y de convivencia de los participantes; aplicación de las entrevistas en los respectivos ambientes de trabajo de los investigados – en una sala apartada, para evitar la interferencia de otras personas o ruidos; el grupo de discusión, fue realizado en el espacio del aula, al final de las actividades) y con los mismos actores – entrevistas con el director del centro y el coordinador/jefe de estudios; cuestionario con los participantes y el profesorado; grupo de discusión con participantes de educación secundaria de adultos, con edades comprendidas entre 18 y 29 años (de Cataluña, aquellos que pertenecían a clases de GES II y en el Distrito Federal los que pertenecían a clases del 3º *Segmento*).

Flick (2009, p.65), al mencionar cuestiones relativas a la calidad de los diseños de investigación cualitativa, afirma la necesidad de mantener la constancia en la aplicación del instrumento. Por ejemplo, según él, las condiciones constantes de aplicación de entrevistas semi estructuradas son necesarias para que haya una mayor riqueza de datos (Ídem). Además, la constancia ocurrió mediante la utilización de las mismas unidades de análisis (comparación) (**Tabla 6**).

**Tabla 6:** Técnicas de investigación, unidades y subunidades de comparación.

| TÉCNICA  | UNIDADES DE COMPARACIÓN | SUBUNIDADES DE COMPARACIÓN  |
|--|-------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Entrevista en Profundidad</li> </ul>             | Política educativa      | Finalidad<br>Tipo de oferta<br>Organización<br>Formas de prestación del servicio<br>Edad de ingreso<br>Proceso de construcción de la política<br>Formación de los docentes<br>Selección de los gestores |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental</li> <li>- Cuestionario - Entrevista en profundidad - Grupo de discusión</li> </ul> | Currículum              | Finalidad<br>Perfil de los participantes<br>Juvenilización de las clases<br>Infraestructura y horario de funcionamiento<br>Organización de la oferta  |

**Fuente:** elaboración propia

Dicho proceso investigativo evidencia la persecución del rigor científico y, sobre eso, es necesario mencionar que el empleo conjunto de técnicas de investigación abrió la posibilidad de triangulación, es decir, de alcanzar ciertos criterios científicos.

Para Bericat (1998), la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en un estudio. A su vez, Stake (2010, p.99) menciona que las estrategias de triangulación se han transformado en la búsqueda de interpretación de significados adicionales, antes que la confirmación de un único significado. En este sentido, contribuyó a elevar la objetividad del análisis de datos y a una mayor credibilidad de los hechos y a la ampliación de la interpretación.

#### 4.4.1. La observación

Al tratarse de una investigación cualitativa, se ha tenido en cuenta, como primer paso de acercamiento a la realidad, la observación de los centros de educación. Y sobre este aspecto, se ha constatado en la literatura académica autores (Sierra Bravo, 2003; Latorre, Rincon y Arnal, 2003; Valls, 1999) que mencionan características sobre las modalidades de observación.

Uno de los tipos de observación es la explicativa. Según Sierra Bravo (2003, p.260), ésta se estructura en base a categorías de observación precisas, definidas con anterioridad a la inmersión en la realidad y a partir de un marco teórico que permitió la identificación de distintas clases de variables. En esta investigación, se ha recorrido un camino al revés, es decir, primero se hizo la inmersión del investigador en los Centros de Educación de Adultos, donde surgieron dimensiones para la comprensión de dicha realidad, y, posteriormente, se construyó el marco teórico. En este sentido, se puede predecir que éste se encuadra en un modelo de observación abierta que es realizado directamente en el contexto donde se producen los hechos o fenómenos y que hay una flexibilidad del problema que puede ser redefinido a partir de la información que se recoge del contexto.

Otra categorización para la observación es la participación del investigador en dicho contexto. En este sentido, se ha optado por la observación participativa que, según la implicación, suele ser caracterizada como de implicación máxima, moderada o mínima.

La observación realizada en los dos contextos fue de implicación moderada de la investigadora. Primero se involucró en la realidad como un miembro más del grupo y luego la investigadora reveló su identidad y compartió con el grupo los intereses, respecto a la investigación. Esa intervención suele ser considerada la estrategia más importante en



una investigación de orientación etnográfica. Pero esta técnica presenta como limitación el hecho de ser difícil, casi artesanal pues exige muchas horas de trabajo y demanda tiempo, por el hecho de la amplitud de aspectos a registrar y analizar.

Desde esta perspectiva de observación, se ha desarrollado la observación en los cuatro centros; y durante todo el proceso, se registraron las observaciones en un cuaderno de campo.

La observación en Cataluña fue llevada a cabo en dos centros y ocurrió en los dos horarios de clase – por la mañana (de 11h a 14h) y por la tarde (de 18h a 20h). Considerando la necesidad de observar el contexto del espacio educacional, se valoró diferentes espacios – el pasillo donde los participantes se encuentran antes de la clase, la secretaría del centro y las aulas. El primero fue el CEAC 1, ubicado en Barcelona, y solo fue posible investigarlo gracias a la colaboración del equipo gestor (el Jefe de Estudios y el Director). En cuanto al segundo centro, el CEAC 2, ubicado en Mataró (hubo cierta resistencia por parte del director en los dos contactos iniciales, aunque luego permitió la realización de la investigación) – los datos sobre el desarrollo de esta estrategia están resumidos en la **Tabla 7**.

La observación en el Distrito Federal se desarrolló prioritariamente en un centro. A pesar de la receptividad del equipo gestor en el desarrollo de la investigación, hubo una dificultad durante esta actividad: la discontinuidad de las clases como consecuencia de la ausencia de los profesores y las huelgas (paralización de las aulas por parte del profesorado).

La observación ocurrió en un centro de adultos, denominado de CEADF 1, en los dos turnos (el de la tarde, de 13h a 17h, y el de la noche, de 19h a 22h)<sup>39</sup>; y contempló la participación de la investigadora en una reunión del profesorado y equipo directivo

---

<sup>39</sup> El Centro desarrolla actividades en los tres horarios – mañana, tarde y noche. Sin embargo, no se realizaron actividades en el turno de la mañana por el hecho de concentrar clases con predominancia de adolescentes – perfil distinto de lo que se plantea en la tesis.

respecto al planeamiento de las actividades del centro. Mas también en la secretaria del centro, en el espacio de circulación y ocio de los participantes.

El CEADF 2, ubicado en la región administrativa de *Cruzeiro*, solo tuvo una observación, en el horario nocturno, puesto que este centro, en los turnos de la mañana y de la tarde, solo desarrolla clases de secundaria obligatoria para adolescentes. Es decir, se constató la inadecuación de la realidad del instituto a la propuesta de la investigación.

**Tabla 7:** Observaciones realizadas

| Localidad                  | Centro               | Técnica     | Grupo   | Fechas   |
|----------------------------|----------------------|-------------|---|--|
| Cataluña (España)          | CEAC1 –<br>Barcelona | Observación | Espacios de convivencia<br>GES 2 T<br>GES 1 T<br>GES 2 M<br>GES 1 M                                 | 01/12/2014<br>03/12/2014<br>04/12/2014<br>10/12/2014<br>11/12/2014                   |
|                            | CEAC1- Mataró        |             | GES 2 T<br>GES 2 M  | 18/05/2015<br>19/05/2015   |
| Distrito)Federal<br>Brasil | CEADF1 –<br>Brasilia |             | Espacios de convivencia<br><br>3º SEGMIENTO T<br>3º SEGMIENTO N<br>2º SEGMIENTO T<br>2º SEGMIENTO N | 19/08/2015<br>20/08/2015<br><br>15/09/2015<br>17/09/2015<br>22/09/2015<br>24/08/2015 |
|                            | CEADF2 –<br>Cruzeiro |             | Espacios de convivencia   | 13/10/2015   |

**Fuente:** elaboración propia

#### 4.4.2. El cuestionario

El cuestionario es un instrumento que se diferencia de los demás por ser de aplicación rápida, breve y amplia. También permite conocer con más precisión la

representatividad de las regularidades de las estructuras sociales y los sujetos insertos en ellas. Presenta como características una estructura con preguntas claras y concretas, con un orden rígido preestablecido (García, 2002) a pesar de demandar un proceso complejo de elaboración que se inicia con el planeamiento, continúa con la aplicación y concluye con el análisis de los datos.

Permite establecer el perfil de los participantes<sup>40</sup> y del profesorado. En este caso, se elaboraron preguntas cerradas, en las que se privilegió conocer las características de estos actores (edad, sexo, formación, situación laboral, etc.) y de los profesores (formación y otros aspectos) con el interés predominante de extraer un “retrato” de los sujetos investigados (Gamboa, 2007, p 54). Mas también preguntas abiertas, que permitieron coleccionar datos subjetivos sobre la opinión de los mismos referentes a la finalidad de la educación secundaria.

Considerando estos aportes fueron elaborados dos cuestionarios que recogen datos respecto a los participantes y al profesorado (Anexos 01 y 02). En el proceso de elaboración del instrumento, se elaboró primero un bosquejo con preguntas (abiertas y cerradas) que fue sometido a dos procesos de validación – interactiva o reacción del instrumento (aplicado con dos jóvenes, ex participantes de secundaria) y sumisión a la evaluación de expertos (el mismo proceso, se realizó con los profesores). Dicho proceso permitió mejorar el instrumento, con la reelaboración de algunas preguntas y la inserción de otras cuestiones.

### *Cuestionario de los participantes*

En cuanto al instrumento aplicado a los participantes, es válido mencionar que

---

<sup>40</sup> Sin embargo, se considera que el cuestionario no es suficiente para abarcar la comprensión de la realidad, por eso se entrecruza con el grupo de discusión, para profundizar en la comprensión en torno a la opinión de los participantes.

el objetivo era identificar su perfil. El criterio utilizado para elegir a los participantes de la encuesta fue el nivel de enseñanza. En ambos contextos, se privilegió a los participantes de clases de secundaria de distintos horarios de funcionamiento de los centros.

Antes de aplicar el instrumento, los participantes fueron orientados respecto al objetivo de la encuesta y que la participación era voluntaria. Con eso, fue posible aplicar el cuestionario con la totalidad de participantes de secundaria presentes en el día de la aplicación.

En los centros de Cataluña, la mayoría se mostró receptiva al proceso (apenas uno rehusó rellenar el impreso) y en el Distrito Federal, la dinámica fue la misma – pues, cuando se fue aplicar el cuestionario había huelga de profesores y por ello hubo bajo número de personas (participantes y de profesores) en la investigación.

El instrumento recogió información sobre las variables: nivel de escolaridad, situación laboral, abandono escolar y experiencia educativa, entre otras; y durante el proceso de aplicación surgieron elementos relevantes:

- En Cataluña, el primer centro investigado fue el CEAC1. La aplicación del instrumento se produjo en las clases de secundaria, en ambos turnos (mañana y tarde) y demandó un tiempo medio de 30 minutos para que ellos contestasen (aunque algunos lo hicieron en 15 minutos). Del total de participantes presentes en el día de la aplicación, apenas uno rehusó contestar el instrumento (manifestó que no tenía interés en formar parte del estudio)<sup>41</sup>; así pues, se aplicó el instrumento a un total de 48 participantes. En cuanto al proceso de aplicación hubo un aspecto interesante que contribuyó al desarrollo de la etapa siguiente de la investigación (grupo de discusión): al proponer el cuestionario, en la clase de Ges 2 (tarde), algunos participantes,

---

<sup>41</sup> En otro momento, del aula, tuve conocimiento que dicho participante tenía dificultad en escribir.

después de contestar al instrumento, se acercaron a la investigadora para hablar sobre el tema, es decir, empezaron a “evaluar” la educación secundaria obligatoria sin que la investigadora hiciera nada para provocar tal actitud.

A medida que el participante entregaba el cuestionario, hacia intervenciones o análisis sobre la realidad de la enseñanza secundaria en España. Así, fue posible percibir, a través de sus discursos, relatos sobre sus experiencias.

En el CEAC 2, la aplicación del instrumento se produjo al final de la hora de clase y contó con un total de 28 participantes. Dicho centro posee tan sólo dos clases de secundaria, a pesar de está localizado en un barrio con predominancia de extranjeros<sup>42</sup>, sobre todo de origen africano. En cuanto la mayoría de los investigados de secundaria son catalanes.

- En el Distrito Federal, el cuestionario fue aplicado en el CEADF 1, en dos momentos, en el turno vespertino, con la participación de 27 personas, y en el turno nocturno, con la participación de 22 personas. En el CEADF 2 no hubo aplicación de instrumentos.

---

<sup>42</sup> De acuerdo al director, los participantes de origen extranjero buscan el centro para la realización de clases de alfabetización y de catalán. Sobre eso, Formariz (2012) menciona que los participantes de los programas de formación básica de adultos, en España, buscan, en su mayoría, encontrar en el centro una perspectiva para insertarse en la sociedad.

### *Cuestionario del profesorado*

En ambos contextos, fue aplicado un cuestionario con el profesorado en momentos y en espacios semejantes. La aplicación en el CEAC 1, de Cataluña, ocurrió en el momento de la reunión de coordinación, por eso participó todo el profesorado. En cuanto al CEAC 2, fue aplicado en el aula y sólo participaron dos maestros, pues el centro solo posee dos clases. En cuanto que, en el Distrito Federal, el cuestionario fue aplicado en el CEADF 1 en el mismo momento que el del participante, en el aula.

#### 4.4.3. La entrevista

La entrevista, como cualquier otro instrumento, presenta ventajas y desventajas. Respecto a las ventajas, suele ser considerada como un instrumento que permite el intercambio verbal entre dos o más personas, en el que una de ellas (el investigador) intenta obtener información de la otra. Una de las desventajas es la complejidad para la tabulación y el análisis de datos.

Latorre, Rincón y Arnal (2003) mencionan distintas modalidades de entrevistas: en cuanto a la estructura (pueden ser estructuradas, no estructuradas o semi estructuradas), respecto a la directividad (pueden ser dirigidas o no), la finalidad (clínica, de orientación, de selección) y según el número de participantes (pueden ser individuales, en grupo o en varios grupos).

La entrevista en profundidad se caracteriza por ser abierta, flexible, dinámica, no directiva y en ella se intenta profundizar en el mundo interior de los sujetos.

En este caso, fue elegida la entrevista en profundidad. El proceso de elaboración de la misma consistió en considerar las mismas dimensiones aportadas en el cuestionario aplicado a los docentes (y fue aplicada con el director y jefe de estudios). Consta de preguntas semejantes y algunas específicas de acuerdo al perfil del entrevistado. Con eso, se construyó un guion de cuestiones cerradas (respecto a su perfil) y abiertas, concernientes al desarrollo del currículo y a la política educativa (Anexos 03 y 04). La secuencia de preguntas abiertas y la receptividad de los investigados permitieron la profundización en el tema.

La aplicación de la entrevista siguió el mismo procedimiento en los dos contextos, es decir, fue aplicada individualmente con el director del centro y el coordinador/jefe de estudios, en sus respectivos ambientes de trabajo (excepto en el CEDF 1, puesto que, durante la entrevista al director, en algunos momentos participó el vicedirector – algunas veces el director se dirigió al vice en la tentativa de esclarecer alguna información).

Sin embargo, la cuestión más compleja de esta técnica es el proceso de organización y análisis de los datos – hay distintas formas de organizar y categorizar las informaciones (sea manualmente o con la utilización de software, que permiten reunir y administrar gran cantidad de datos). Considerando que el número de entrevistas no fue excesivo (directores y jefes de estudios), el proceso de organización y análisis fue desarrollado de modo manual.

#### 4.4.4. El grupo de discusión

El abordaje en torno al concepto de grupo de discusión exige considerar diferentes abordajes, incluso el debate referente a la distinción entre grupo de discusión y grupo focal. Hay quien plantea que el grupo focal es el mismo que el grupo de discusión (Morgan, 1988) y otros que establecen diferenciación entre ambos. El grupo focal representa a un grupo de personas invitadas a discurrir sobre un determinado contenido con ayuda de un moderador (Weller, 2010, p.55).

En cuanto al concepto de grupo de discusión, es oportuno mencionar que es considerado por diversos autores (Valles, 2000; Del Val Cid & Gutiérrez Brito, 2010) como una técnica frecuentemente utilizada para la obtención de información cualitativa en las ciencias sociales. Como cualquier técnica de investigación, presenta ventajas e inconveniencias y suele considerarse que permite explorar y comprender fenómenos sociales cambiantes.

Weller (2000, p.58), a su vez, considera el grupo de discusión en cuanto método de investigación y menciona que, cuando se realiza con personas que comparten experiencias en común, reproduce estructuras sociales o procesos comunicativos en los cuales es posible identificar un determinado modelo de comunicación que evidencia experiencias colectivas, así como características sociales de ese grupo (representación de género, clase social, pertenencia étnica y generacional, entre otros).

La aplicación del grupo de discusión, que puede ser empleado de modo combinado o aislado, obliga a pensar en unos cuantos aspectos (respecto al número de participantes, a la forma de aplicación, etc.) Hay prácticas de aplicación a técnicas cuantitativas y cualitativas. En combinación con la encuesta, se constataron cuatro



modelos: aplicación del grupo de discusión antes, durante o después de la encuesta o tras el análisis de la misma (Valls, 2000, p.296, *appud* Wolf, Knodel y Sittitrai, 1993).

Teniendo en cuenta el abordaje de la investigación y la elección de los participantes intencionalmente, es decir, en conformidad con los objetivos establecidos, se realizó una encuesta antes del grupo de discusión, lo que permitió valorar la revisión de los criterios de selección de los participantes y de las dimensiones (Valls, 2000, p. 287).

Para la realización de esta tarea, se priorizó desarrollar un único grupo de discusión por centro (**ver tabla 8**), considerando el criterio de la clase con mayor representatividad de jóvenes con edades entre los 18 y los 29 años.

En Cataluña, la realización del grupo de discusión ocurrió en los dos centros – el grupo del CEAC 1 tuvo la participación de 6 jóvenes (había cerca de 10 personas en esta franja de edad en el aula, más apenas seis decidieron contribuir), mientras que en el grupo del CEAC 2, que tenía un número mayor de participantes ese día, fue posible realizar la actividad con 9 jóvenes. En el Distrito Federal, el proceso fue un poco distinto. Solo fue aplicado en el CEADF 1 y participaron 8 jóvenes. La aplicación de esa técnica abrió la posibilidad de triangulación, confirmando algunos hallazgos del cuestionario, con algunas preguntas de la entrevista aplicada a otros actores.

**Tabla 8.** Aplicación del Grupo de discusión

| Localidad/Centro | Técnica            | Número | Perfil grupo                   | Fecha   |
|------------------|--------------------|--------|--------------------------------|---------|
| CEAC1_Barcelona  | Grupo de discusión | 1      | Participantes Ges II           | 02/2015 |
| CEAC2_Mataró     |                    | 2      | Participantes Ges II           | 05/2015 |
| CEADF1_Brasilia  |                    | 3      | Participantes del 3º Segmento. | 10/2015 |

**Fuente:** elaboración propia

#### 4.4.5. El análisis documental

Documento es todo tipo de registro escrito y simbólico, así como cualquier material y dato disponible. Presenta diversas clasificaciones (tipos de datos, forma de registro, etc.) y tiene algunas ventajas como ser de bajo coste, la exclusividad (puesto que algunos documentos recogen informaciones que los caracterizan como documentos únicos) o la historicidad (recogen informaciones a lo largo del tiempo). Pero presenta también algunas desventajas como la multiplicidad de interpretaciones, la autenticidad del documento o la disponibilidad.

En esta investigación, el análisis documental se insiere como un procedimiento necesario, puesta la necesidad de analizar en profundidad los fundamentos de la política de educación de adultos, de nivel secundario. En este sentido, demandó seleccionar, organizar y analizar de forma sistemática documentos primarios, como leyes, decretos, normativas. Por lo tanto, el proceso consistió en seleccionar leyes y normativas del gobierno central y de los gobiernos distritales. Sin embargo la atención estuvo centrada en las *Diretrizes Operacionais da Educação de Adultos* del Distrito Federal (del gobierno del Distrito Federal) y en Decreto 143, de 26 de junio de 2007 (de la Generalitat de Cataluña).

#### 4.5. Técnica de análisis

La profusión de datos recogidos, sobre todo los datos cualitativos, presupone la utilización de técnicas que favorezcan una mayor ampliación del sentido textual del relato

de los actores participantes de la investigación, el que concede un proceso sistemático de análisis. Por lo tanto, se ha hecho uso del análisis de contenido. A este respecto, cabe mencionar que es frecuente la equiparación del análisis documental con el análisis de contenido. El análisis documental es una operación o conjunto de operaciones que permite representar el contenido de un documento de un modo diferente del original, para facilitar el acceso a la información, es decir, se trata de representar la información de un documento de un modo distinto.

Con respecto al análisis de contenido, la literatura científica evidencia formas diferentes de conceptualizarlo (Bardin, 2002; Souza Junior y otros, 2010). Sin embargo, la obra de Bardin (2002) demuestra que es un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados y que se mueve entre dos polos: el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad.

La literatura indica que esta técnica ha sido utilizada durante más de medio siglo, pero su profusión se dio en Estados Unidos durante los años 40 del siglo pasado y más acentuadamente, en el periodo de la I Guerra Mundial, cuando dio comienzo el estudio de la propaganda. Pero fue en la década de 1940-1950, por influencia de los departamentos de Ciencias Políticas de Estados Unidos, cuando dicha técnica adquirió un papel importante.

La breve recuperación histórica del análisis de contenido permite constatar que esta técnica se asienta en la idea de que el punto de partida de su análisis es el mensaje, en el que se expresa el significado y el sentido (Franco, 2008). Un mensaje que está articulado por las condiciones del contexto de sus productores.

Otro aspecto de dicha técnica es que requiere que los descubrimientos tengan relevancia teórica y que su análisis demanda una comparación contextual que exige el entendimiento de las semejanzas y las diferencias.

Apoyada en el planteamiento de Bardin, Franco (2008) menciona que los resultados de los análisis deben reflexionar acerca de los objetivos de la investigación y tener como apoyo indicios manifiestos y recuperables en el ámbito de las comunicaciones emitidas. Los mismos son resultantes, por su parte, de un proceso de inferencia.

En este sentido, la autora destaca la importancia de la inferencia en dichos estudios. Pues, según ella, Bardin plantea la idea de que el investigador es un arqueólogo de vestigios, es decir, recupera informaciones que van más allá de lo que se evidencia en el mensaje y extrapola el contenido previsto en dichos mensajes que pueden estar asociados a otros elementos (Franco, 2008, p.29).

De esta manera, el análisis contempló las tres etapas de desarrollo del análisis de contenido: *descripción* (que sugiere la enumeración de las características del texto de un modo resumido), *interpretación* (la última etapa respecto a la significación concedida a dichas características) y la *inferencia*, que es el procedimiento intermedio que va permitir el paso, explícito y controlado, de la descripción a la interpretación.

Establecer la inferencia es la razón de ser del análisis de contenido, pues es ella quien confiere relevancia a dicha técnica. A este respecto, Franco (2008) explica que las unidades de análisis de los mensajes obtenidos en los diferentes instrumentos pueden ser categorizadas en unidades de registro y unidades de contexto. Respecto al análisis de registro, éste se desdobra en varias características (la palabra, el tema, el personaje y el ítem). El tema, unidad de registro utilizada en este estudio, según la autora, es el más útil; mas presenta como restricción el tiempo que exige para la colecta de datos y que sus límites no son fácilmente identificables (Ídem).

En este sentido, se ha optado, en el ámbito del análisis de contenido, por el análisis temático que permite descubrir los núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia o frecuencia de aparición pueden tener significado para el objetivo establecido (Bardin, 2002, p.131).

El proceso de análisis se desarrolló teniendo en consideración la organicidad de aplicación de los instrumentos y sus respectivas unidades (en conformidad con la Tabla 6).

**Tabla 9:** Instrumentos aplicados y unidades de comparación.

| FUENTE DE INFORMACIÓN | Instrumentos de investigación/Unidades de comparación |  |
|-----------------------|---|--|
|                       | Instrumento/Técnica                                   | Unidades/sub unidades de comparación   |
| Documentos            | Análisis documental                                   | Política educación secundaria de adultos (organización, ofertas, perfil de los participantes)<br>Currículum (organización, ofertas de secundaria, perfil de los participantes) |
| Centros               | Observación   | Organización del espacio<br>Infraestructura<br>Desarrollo del currículo  |
| Clases                | Observación   | Currículum (relación profesorado y participantes; intervención de los participantes)   |
| Directores/as         | Entrevista en profundidad                             | Política Educación Secundaria de Adultos<br>Currículum (organización, oferta de ES, gestión del centro, perfil del directo).   |
| Jefe/a de Estudios    | Entrevista en profundidad                             | Política ESO<br>Currículum (organización, oferta de secundaria, perfil del jefe estudio).  |
| Profesores/as         | Cuestionario  | Política Educación Secundaria de Adultos<br>Currículum (organización, oferta de secundaria, perfil de los participantes).  |
| Participantes         | Cuestionario<br>Grupo de Discusión                    | Currículum (organización, oferta de secundaria, perfil de los participantes, motivos de regreso).  |

**Fuente:** elaboración propia

#### 4.6. Muestreo de la Investigación

La opción por un estudio mixto sugiere la adopción de dos perspectivas de muestra. Flick (2009) menciona que, a veces, la decisión de la muestra puede tener objetivos distintos en un mismo estudio. Por lo tanto, la determinación de la muestra de

esta investigación consideró dos procesos: el descriptivo y el comprensivo. En cuanto al objetivo de describir el perfil de los participantes, demandó aplicar una muestra representativa, buscando descubrir el porcentual del perfil de participantes jóvenes en el universo de las clases investigadas, como retrato de una realidad mayor.

Sobre este proceso, la aplicación del cuestionario fue desarrollada en el día establecido por el director de los centros de adultos, en todas las clases de secundaria. Teniendo como criterio que los participantes fueran del último nivel de esa enseñanza (GES II y 3° *Segmento*), de los dos contextos, de cada turno (de los tres centros investigados). Cuanto al profesorado, el cuestionario fue contestado por todos que estaban presentes en el centro educativo, durante el mismo momento de aplicación del cuestionario con los participantes (al final del aula) o en la sala de los profesores.

Y cuando se trata de desarrollar una investigación cualitativa, en general, surge el cuestionamiento – se la muestra sería un término adecuado cuando se trata de investigación cualitativa (Flick, 2009, p.43). En base a esa afirmación, el autor presenta dos tipos básicos de muestra cualitativa – muestreo más formal con criterios previamente definidos y muestro más flexible con foco en las necesidades que aparecen durante la realización de la investigación (Ídem). Respecto a la muestra, en la perspectiva cualitativa, se consideró la flexibilidad en el establecimiento de los criterios. Y se utilizó una muestra no probabilista, de carácter intencional, es decir, se privilegió los actores sociales involucrados en el mismo seguimiento educativo – participantes, representantes del grupo directivo y el profesorado de enseñanza secundaria. Sobre las entrevistas, fueron desarrolladas con los principales representantes de la dirección de los centros: el director y el jefe de estudios/coordinador pedagógico (en todos los centros había representantes de esas categorías). El grupo de discusión, se eligió aplicarlo en la clase con la mayor representatividad de jóvenes (se realizó un grupo de discusión por cada centro educativo).

#### 4.7. La dimensión ética en la investigación

La dimensión ética en el proceso investigativo es algo que remite pensar que las actitudes humanas, en general, son permeadas por referencias culturales, por valores, por un sentido ético. Dicha consciencia presupone superar la visión de ciencia como campo autónomo o autorreferente o como actividad desinteresada, para reconocer que se trata de una construcción social y, por lo tanto, vinculada a intereses dominantes o conflictivos (Gamboa, 2008).

Gatti (2002 *apud* Melo, 1982), al abordar el tema del significado de la acción de investigar y sus diferentes modelos para la comprensión del objeto de estudio (en este caso, el modelo objetivista y el modelo subjetivista) menciona que ambos modelos resultan en la fragmentación del conocimiento, por ello propone una nueva alternativa, en la que todo conocimiento estaría también comprometido con un punto de vista determinado, no por la subjetividad del sujeto investigador, más por su propia totalidad, en la cual, él ocupa una posición social y política propia.

Flick (2010, p.96) señala varios principios básicos de pesquisa éticamente sólida, como el consentimiento informado de los participantes, evitar engañar a los participantes respecto a la observación, la garantía de privacidad de los participantes, la precisión de los datos y su interpretación, el respeto a la persona, la disposición para el bienestar de los participantes, el beneficio y la responsabilidad para los participantes en la investigación. Por ello, la investigación tuvo como perspectiva garantizar el consentimiento y la voluntad de todos los participantes (todos firmaron un término de compromiso), su anonimato y el respeto a su individualidad. Además, todos los involucrados son personas con edad igual o superior a los 18 años.

## **CAPÍTULO V. EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS: LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA OPINIÓN DE LOS ACTORES INVESTIGADOS**

### **Introducción**

La inmersión en los centros de adultos de Cataluña (España) fue el primer paso de la investigación, el que permitió desarrollar reflexiones y análisis en cuanto a la organización de la enseñanza secundaria de adultos (sobre todo por pertenecer a otro contexto - Brasil); y al mismo tiempo reflexionar sobre la oferta del Distrito Federal (Brasil). En este sentido, el análisis de los datos aquí registrados evidencia los aspectos más relevantes del proceso investigativo, es decir, contempla el análisis de las observaciones, la aplicación de cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión.

La disposición del análisis de los datos sigue, en un primer momento, la presentación de un análisis de datos cuantitativos (que puede ser constatada en algunos momentos, como la descripción del perfil de los actores) y en seguida de un análisis cualitativo, abordaje que predomina en todo el texto; y en base a los objetivos propuestos para la investigación. Respecto a los datos cualitativos es necesario mencionar que las respuestas fueron analizadas por medio de la técnica de análisis de contenido temático, por ello, se agrupan por temas donde se pueden apreciar algunos fragmentos de respuestas de los investigados.



## 5.1. Opinión de los actores de Cataluña

La opinión de los actores de Cataluña recaba las respuestas de las personas investigadas – los participantes, el profesorado, el jefe de estudio y el director de los dos centros de adultos. En este sentido, es necesario registrar que el análisis siguió el proceso de análisis en conjunto de la opinión de los pares de actores de cada centro, y por último un análisis en conjunto del contexto de Cataluña. Por ello, los resultados presentados en este ítem contemplan una visión global del proceso de investigación.

### 5.1.1. Perfil de los actores del centro

#### *Los participantes*

Hay evidencia de estudios, en España, respecto al perfil de los participantes de enseñanza secundaria de adultos, en los que se registra que el público joven que acude a esta oferta formativa tiene una edad entre 18 y 24 años, que las mujeres son mayoría en las clases y que el grupo, en general, tiene como motivación la superación personal, para lograr una mejoría en la estratificación social (Etcheverría, 2009). En cuanto a la realización de la encuesta con los participantes de los dos centros de Cataluña, el análisis de datos respecto a la categoría *edad* mostró resultados semejantes – de un total de 48 investigados, hubo un predominio del intervalo de 18 a 23 años (41,67%); y de ese total de jóvenes, apenas 8 son mujeres. Al ampliar dicho intervalo para 18 a 29 años<sup>43</sup>, ese porcentaje también se amplía (54,17%).

---

<sup>43</sup> Ese intervalo es el más comúnmente utilizado en estudios sobre juventud.

Acín (2013, p.429), al comparar la secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España), apunta en las conclusiones, entre otras cuestiones, que aproximadamente la mitad de los participantes son jóvenes y que, en el contexto de Cataluña, la mayoría son españoles con trayecto realizado en la educación secundaria y el resto son inmigrantes. Lo que pone de manifiesto una proporción considerable de participantes que han realizado un tránsito por la enseñanza reglada con interrupción de los estudios por distintos motivos (Ídem).

Al indagar los profesores de los dos centros (un total de 14), respecto al perfil de los participantes, fue posible agrupar sus respuestas en torno a tres temáticas: la motivación, la edad y otras<sup>44</sup>. El tema *motivación* fue el que presentó un mayor número de respuestas (33,33%), entre las que podemos destacar las expresiones: “el alumnado de ESO tiene un grado menos de implicación y de motivación, en general” (PROF06\_CEAC1) y “entre los adultos hay un interés mayor” (dicho por el mismo profesor). En cuanto al tema *edad* (26,67%) fue posible identificar respuestas como: “son más mayores, evidentemente” (PROF02\_CEAC1) o “Que en los adultos tienen más interés para estudiar” (PROF01\_CEAC2). Sin embargo, la dimensión con más representatividad fue *otras temáticas* (40%), que contempla respuestas como: “también están menos tiempo en el centro” (PROF01\_CEAC1) o “el nivel entre los adultos es menor” (PROF07\_CEAC1).

Durante la observación de las clases también fue posible constatar el aspecto intergeneracional en los centros de Cataluña. Incluso hubo un mayor protagonismo de los participantes jóvenes (sobre todo mujeres) durante el aula, en detrimento de los mayores.

En la <sup>45</sup>observación (O1\_CEAC1)<sup>46</sup> de una de las aulas, se comprobó que el profesor proponía la corrección de un ejercicio de la clase anterior, que trataba el tema del

---

<sup>44</sup> Tres profesores no contestaron.

<sup>45</sup> Observación realizada en el Centro de Educación de Adultos nº 1 en Cataluña (Barcelona), turno vespertino.

éxodo rural, y que había una participación activa por parte de los jóvenes, siendo las chicas las que se destacaban. Dicho proceso evidenció una comunicación constante entre el profesor y el grupo de participantes jóvenes – es decir, hubo una preocupación por parte del maestro por contextualizar el tema con la realidad de los que hacían la intervención, poniendo ejemplos de la vivencia de los participantes, considerando el aspecto generacional para la contextualización del contenido. Esta misma situación fue observada en otra clase (O2\_CEAC1)<sup>46</sup> del mismo centro.

Otro aspecto a ser considerado en el perfil de los participantes es que en Cataluña hubo poca diferencia entre el porcentaje de mujeres y hombres en el aula (los hombres representaban el 56,27% y las mujeres el 43,75%); respecto al *estado civil*, la mayoría (64,58%) eran solteros y de esos el 45,84% no tienen hijos. La *nacionalidad* predominante (79,17%) es española y los que informaron de otras nacionalidades (en su mayoría sudamericanas<sup>47</sup>) pertenecían al Centro de Adultos de Mataró.

La categoría *trabajo* es aun relevante para delimitar la identidad de los participantes – sea por el hecho de estudiar y trabajar o por la búsqueda de inserción después de la conclusión de los estudios o en paralelo. Por ello, en Cataluña fue identificado que el 52,08% de los investigados solamente estudian y el 47,92% estudia y trabaja – los demás no contestaron. Entre aquellos que trabajan (25 del total), apenas el 44% tiene contrato fijo – los demás poseen contratos temporales (48%) o están sin contrato (8%) – no se encontró a nadie que se identificara como autónomo. El perfil de los participantes cuya mayoría posee contratos temporales o está sin contrato es uno de los aspectos que caracteriza la crisis del desempleo y que afecta sobre todo a los jóvenes

---

<sup>46</sup> Segunda observación realizada en una clase del Centro de Educación de Adultos nº 1 en Cataluña (Barcelona), turno matutino.

<sup>47</sup> Boliviana, dominicana, hondureña, ecuatoriana, marroquí y catalana (mencionada por uno de los participantes).

catalanes. Si a esa constatación se le suma la subocupación y los resultados educacionales de la población de Cataluña, la realidad se torna más compleja, lo que exige repensar las políticas públicas en el tema de educación, competencias y formación laboral (FJB, 2012).

Al postular la identificación del perfil de los participantes jóvenes que frecuentan los centros de adultos, una de las dimensiones consideradas fue el abandono de las clases regulares de secundaria. Del total de investigados, el 75% contestó que alguna vez *abandonó los estudios* durante el proceso formativo en el instituto. Entre los que abandonaron los estudios, la edad predominante de abandono fue entre los 16 y los 18 años (37,50%), seguido del intervalo entre los 13 y los 15 años (22,92%) y entre los 19 y los 21 años (6,25%), un 30% de ellos no supo contestar. Estos datos se confirman cuando se les pregunta qué curso abandonaron: el 31,43% confirma que fue en 4° de ES<sup>48</sup>, el 14,58% en 3° de ES, el 8,33% en 2° de ES y el 14,29% otras respuestas (EGB, BUP y GES II). Sin embargo, hubo un 50% que no supo contestar<sup>49</sup>.

Estos datos reafirman el análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013) cuando apunta un porcentaje del 30% de abandono de la enseñanza secundaria en España. En el caso de Cataluña, Serracant (2014) afirma que esa tasa se duplica si comparada a la media europea de abandono escolar.

El análisis respecto a la edad de abandono de los participantes permite pensar que la franja de edad prevista para el final de la enseñanza secundaria es el periodo más complejo, el que demanda inversión en orientación y reorientación de ese público<sup>50</sup>. Cuando se analiza que esos participantes jóvenes, en su mayoría son provenientes de

---

<sup>48</sup> ES se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

<sup>49</sup> Quizás, por el hecho de que la pregunta formulada haya producido un doble sentido pues en la traducción del portugués al español, lo correcto sería “curso en que abandonó” en lugar de “año de abandono”.

<sup>50</sup> Aunque Tarabini y Curran (2012, p. 98), afirman que a pesar de la eficiencia e importancia de los Planes PROA (Refuerzo, Orientación y Apoyo), defienden que la evaluación realista es la mejor orientación teórico-metodológica para explicar el fenómeno del abandono escolar, así como para apuntar caminos hacia la solución.

centros públicos – el 77,08% contestó que proviene de centros/institutos públicos<sup>51</sup>, el 14,58% de espacios privados y el 14,59% de espacios concertados – cabe pensar en la inadecuación de las propuestas pedagógicas de los institutos públicos para atender a las necesidades y, por consiguiente, para facilitar el éxito de los participantes.

Otro tema que contribuye a la caracterización del perfil de los participantes es la motivación de regreso a los estudios. Las respuestas, a preguntas abiertas del cuestionario y durante los grupos de discusión<sup>52</sup>, traerán evidencias de temas como *conciencia sobre importancia de la formación (4)*: “yo ahora tomo las cosas más en serio, comprendo lo que me hace falta” (PART04\_CEAC2), dicho por una chica, y “que entendemos mejor las cosas... antes, no sabíamos lo que es trabajar” (PART01\_CEAC2). En cuanto al tema de *la madurez (3)*, quedó reflejado en expresiones como: “bueno, porque somos más maduros... Antes, no sabíamos lo que es trabajar” (PART01\_CEAC2) o “...mayor interés, sobre todo, muchísimo, por el tema del trabajo y la madurez” (PART02\_CEAC1). El tema *movilidad social* se asoció a expresiones como: “Con estudios logras cosas, sin estudios no encuentras trabajo” (un joven) (PART07\_CEAC2).

Los motivos de regreso de los participantes ponen de manifiesto una toma de conciencia respecto a las exigencias de la sociedad: empleo, relaciones o, simplemente, la necesidad de situarse en el mundo como persona. Es decir, la vivencia de situaciones o relaciones, de prácticas sociales o de sus trayectorias y, por consiguiente, la reflexión sobre su propio proceso es lo que les permite avanzar.

En ese proceso investigativo se constató que las clases, en Cataluña, están organizadas de modo que es posible encontrar en la misma aula, personas que pertenecen a distintos grupos/niveles, es decir, se puede agrupar a personas de nivel

---

<sup>51</sup> El porcentaje de 28,87% de personas oriundas de espacios no públicos evidencia también una presencia significativa – lo que permite valorar la necesidad de realizar estudios para conocer la frecuencia con que eso viene ocurriendo a lo largo de los años, así como para conocer las causas de ese cambio.

<sup>52</sup> En el análisis de datos cualitativos fueron contempladas respuestas de preguntas abiertas del cuestionario, de los participantes jóvenes, y del grupo de discusión.

Graduado en Enseñanza Secundaria nivel 2 (GES II) completo o haciendo módulos de GES II y GES I. Por ello, al cuestionarles sobre el nivel que cursaban, el 81,75% estaban en el nivel GES II y el 18,75% hacían módulos de GES II y GES I, al mismo tiempo. Esa organización presupone la autonomía del centro educativo para flexibilizar el currículo para atender a las necesidades de los participantes (Sacristán, 2000). Sin embargo, el proceso de organización de las clases y el desarrollo de las actividades, en los dos centros, no trae evidencias de organización colectiva de los participantes, es decir, no existe agremiación o asociación de estudiantes. Durante la observación en los espacios de convivencia de los dos centros, fue posible identificar que los participantes suelen encontrarse antes de las clases, en el intervalo entre las mismas y al final de la jornada lectiva. Sin embargo, no hay registros de asociación colectiva de los mismos.

### *El profesorado y los gestores del centro*

El *perfil del profesorado* de Cataluña presenta como características, cierto equilibrio entre sexos. De un total de 13 investigados, 7 son hombres y 6 mujeres; y todos están en la franja de edad por encima de los 39 años. Además, diez afirman que son graduados (matemáticas, humanidades, geografía e historia, filología anglogermánica). De estos diez, tres poseen un posgrado con nivel de especialización (psicología, inglés e historia), mientras que los otros siete tienen una titulación de Máster (en Formación de Adultos, Primaria y Educación Especial, Letras y Química); y uno mencionó tener un Doctorado en Matemáticas.

Al analizar la formación con la asignatura impartida, fue posible identificar que, en varios casos, la formación no era compatible con la asignatura que enseñaba – las respuestas respecto a la asignatura impartida fueron: Informática (5), Castellano (4),

catalán (3), Matemáticas (3), Inglés (3), Historia (2), Geografía (2), Sociales (1), Arte (1), Naturales (1), Química (2) y Ciencias (1). Además, es evidente una tendencia a una mayor actuación del profesorado en asignaturas como informática, castellano y catalán – dicha información puede justificarse por el hecho de que el mismo profesorado de secundaria también actúa desarrollando cursos para la comunidad, es decir, imparte clases de catalán, castellano e informática.

Cuando se le pregunta respecto a la participación en programas o cursos de formación básica de adultos en los últimos 3 años, siete confirman su participación y mencionan los cursos: “Programación por competencias”, “Jornadas para compartir experiencias”, “Informática e historia sobre el Holocausto”, “Inmigración y alfabetización” y “Evaluación de competencias”. En la mayoría de los casos, estas respuestas no guardan relación o aproximación con el tema propuesto en la pregunta. La mitad de los profesores dijeron que poseían experiencia con la enseñanza secundaria regular. Más aún es evidente la ausencia de formación del profesorado para responder a las necesidades de las clases de adultos, en conformidad con las normativas legales.

En cuanto a los jefes de Estudios de los dos centros, ambos son hombres; uno formado en Ciencias Sociales y el otro en Matemáticas y, además, uno de ellos confirmó que había participado en cursos de educación de adultos en los últimos tres años. Los dos poseen experiencia en enseñanza secundaria regular, también actúan como profesores; y tienen edad superior a los 39 años.

Los directores de los dos Centros de Adultos son profesionales con una edad por encima de los 39 años (uno de ellos es mujer). En cuanto a la titulación, uno es graduado en Matemáticas y el otro posee una diplomatura. Además de la función de directivo del centro, ambos ocupan el cargo de profesores en sus respectivos centros. Solamente el director del centro de Barcelona posee experiencia en enseñanza secundaria obligatoria.

### 5.1.2. Desarrollo del currículo de educación secundaria de adultos

En base a la ley, la educación secundaria de adultos está organizada para favorecer las competencias y los conocimientos correspondientes a la enseñanza secundaria obligatoria y, por lo tanto, deberá adaptarse a las condiciones y necesidades de las personas a través de la enseñanza presencial, semipresencial o a distancia. A partir de esta afirmación y de la premisa de que la educación es importante para lograr una mayor colaboración, los participantes fueron cuestionados sobre los *motivos de regreso a los estudios*. Las respuestas se encuadran en cuatro temáticas: buscar/cambiar empleo (14), ampliar estudios (5), ampliar conocimientos (2) y otras (6).

En cuanto a la temática *buscar/cambiar empleo* hubo una diversidad de respuestas como “la ESO es fundamental para encontrar trabajo y tener diferentes salidas” (PART6\_CEAC1) y “ver la situación en la que vivimos en la que hasta para trabajar en un supermercado exigen la ESO, además creo que es muy necesario tener un nivel mínimo de estudios y optar por mejorar después” (PART11\_CEAC2), entre otras.

La frecuente aparición de la dimensión empleo en las respuestas de los participantes evidencia que ésta sigue siendo relevante para caracterizar el perfil de los mismos. Sobre esa cuestión, Spozito (2005) afirma que, a pesar de la perspectiva contraria, el trabajo sigue siendo una institución relevante para los jóvenes que se encuentran en condiciones socioeconómicas desfavorables.

La segunda temática más mencionada, *ampliar estudios*, contempla respuestas como “estudios universitarios” (PART1\_CEAC2) y el tema *ampliar conocimientos*, presenta respuestas como “*sense ocupació i ganes a aprende*” (PART9\_CEAC2). Estas



respuestas ponen de manifiesto que los participantes aspiran seguir aprendiendo después de obtener el título de secundaria. Además, fueron constatadas *otras respuestas* (5) como “superarme como persona” (PART15\_CEAC1).

Otra indagación que concurrió a pensar en la importancia del empleo para los participantes fue la referente al trabajo al que aspiran. La diversidad de respuestas fue organizada en torno a las siguientes temáticas: *área de informática*, en la que se notan respuestas como: diseño de web (4) e informático (3); la segunda temática más mencionada fue *área de servicios*, en la que se obtuvieron respuestas como: atención al cliente, peluquería, cocinero, monitor deportivo, logística y traductor de japonés. El *área de salud* presenta respuestas como enfermero (1), terapeuta alternativo (1), sector de sanidad (1). En el *área de seguridad* destacan: seguridad y protección (1) y *Mosso d'Esquadra* (2). Sin embargo, se creó otra temática para las respuestas que no están relacionadas con áreas y sí con condiciones de trabajo: empleado público (3), trabajo digno y con contrato (2); el mismo empleo (1); sin dejar de mencionar respuestas que fueron encuadradas en *otras áreas* (4) como: artes escénicas (1), industria (2), integrador social (1) y asistente social (1).

La diversidad de respuestas sobre la dimensión empleo pone de manifiesto, una vez más, la importancia de ese tema para los jóvenes de Cataluña. La transformación del mercado laboral, el creciente proceso de precarización y los altos índices de desempleo influyen de modo acentuado en la inserción de los jóvenes; lo que induce a estos jóvenes a la búsqueda de formación educacional y profesional. Vinculado a esa premisa, hay que resaltar que la variedad de tipos de empleo presentada demuestra, a su vez, la diversidad del mercado laboral catalán. A diferencia del contexto del Distrito Federal, cuyas ofertas se concentran en el área de servicios y en el sector público. Además, las respuestas evidencian una estrecha relación entre las plazas y la exigencia de una formación de grado

medio o superior. En este sentido, la obtención del título de secundaria es una etapa para la conquista de estos empleos.

Las respuestas de los participantes evidencian una perspectiva de proyectos futuros que demanda como soporte el regreso al ámbito educativo y el proseguimiento de estudios. Sobre eso, Formariz (2012) menciona que las motivaciones de regreso de estos participantes, al principio, están aseguradas y que, desde el punto de vista social o psicológico, las personas adultas tienen, además de la motivación, unas características propias que les diferencian de los niños o adolescentes en el proceso de aprendizaje.

La identificación de la *opinión del profesorado* respecto a la finalidad de la enseñanza secundaria evidencia, en parte, su concepción sobre el perfil de los participantes y también su perspectiva sobre el proceso de aprendizaje de los mismos. Las respuestas presentadas muestran una gran diversidad: obtención del título, demanda laboral, proseguimiento de estudios, oferta de segunda oportunidad y otras. Sin embargo, el tema *obtención del título* es el que presenta el mayor número de respuestas (7): “que el alumnado se saque el título oficial de educación secundaria” (PROF01\_ CEAC1) y “últimamente vienen más jóvenes que lo único que quieren es un título” (PROF10\_ CEAC1). Por consiguiente, el tema *demanda laboral* (4) es el segundo más representativo con respuestas del tipo: “encontrar trabajo o mejorar el que tienen” (PROF04\_ CEAC1). El *proseguimiento de estudios* (3) presentó respuestas como “poder seguir estudiando - ciclo formativo medio; para poder conseguir trabajo (PROF01\_ CEAC2). La cuarta más mencionada fue oferta de *segunda oportunidad* (3): “dar una oportunidad a personas que, en su momento, no pudieron acceder a estos estudios o que no los aprovecharon por diferentes motivos, personales, familiares, socioeconómicos” (PROF07\_ CEAC1).

La idea que subyace es la escasa comprensión o defensa de que esa oferta proporciona la ampliación de saberes que permite a los participantes enfrentarse con más

habilidades y conocimientos a los constantes desafíos de la vida en sociedad, así como una mayor participación social y una transformación de su entorno y su movilidad social.

La respuesta del profesorado que más predomina es la obtención del título, lo que difiere de las respuestas presentadas por los participantes, en las que la cuestión del saber, de ampliación de los conocimientos y de la cultura se sobrepone a los demás aspectos. Gonçalves, Passos y Passos (2005) afirman que conocer las demandas, necesidades, experiencias e intereses de los participantes sirve para tener una comprensión más cercana de su realidad social.

Esa premisa gana más relevancia cuando se analizan las respuestas sobre la diferencia entre la enseñanza secundaria obligatoria y la secundaria de adultos ya que se hace referencia a aspectos como: currículo, perfil de los participantes y recursos humanos. Sin embargo, las respuestas en torno al reduccionismo del currículo fueron la principal temática: “concentración de contenidos en menos tiempo y dificultad para poner en marcha prácticas o sistemas por competencias” (PROF03\_ CEAC1).

Hay un dato positivo en las respuestas de los profesores, su opinión respecto a la motivación de los participantes, el tema *perfil de los participantes* (3) presenta respuestas como: “que son adultos y tienen más interés” (PROF01\_ CEAC2). Pero, uno de ellos menciona la idea de que la formación básica para adultos debe seguir la misma organización que la enseñanza secundaria obligatoria. El tema *recursos humanos* (2) sostiene esa premisa, pues el profesor apunta la ausencia de “psicopedagogos” y “otras personas de soporte” (PROF01\_ CEAC1). La necesidad de formación continuada del profesorado en cuanto a la comprensión de los fundamentos que sostienen la formación básica para adultos es evidente. El tema *otras* ratifica esa necesidad de formación, pues fueron encontradas respuestas como: “soy de primaria, nunca trabajé en la enseñanza secundaria obligatoria” (PROF10\_ CEAC1).

Cuando fueron cuestionados sobre cómo hacían para identificar y valorar los

saberes y experiencias de los participantes durante la clase, las respuestas evidenciaron una profusión de temas como: realización de pruebas, metodología de enseñanza y realización de ejercicios. La *metodología de enseñanza* (10 respuestas) presenta expresiones como “hablando con ellos, motivando a que hablen entre ellos, observando su trabajo” (PROF06\_ CEAC1) y “siempre se procura introducir las experiencias en los ejemplos, situaciones comunicativas y hacer ejercicios que les puedan servir en sus nuevas experiencias adaptadas a su realidad” (PROF10\_ CEAC1).

El segundo tema más mencionado fue la *realización de pruebas* (8) y presenta respuestas como: “hago pruebas donde han de plasmar los conocimientos adquiridos” (PROF01\_ CEAC1) y “con pruebas de nivel cuando se matriculan” (PROF09\_ CEAC1). El tercer tema, *ejercicios* (3), arrojó respuestas como “ejercicios sobre la materia que se trabaja” (PROF01\_ CEAC1).

A pesar de la diversidad de respuestas del profesorado, es evidente que no hay una sistemática de reconocimiento de saberes y conocimientos de los participantes, aunque sea frecuente (en la opinión de los mismos y del director) que la orientación previa al ingreso en los cursos sea una práctica que permite validar esos saberes.

Prats (2013) afirma, sobre el concepto de permeabilidad, que es la capacidad de la sociedad para validar y acreditar los conocimientos y las competencias personales y profesionales de cualquier persona. Sin embargo, reconoce que hay una dificultad de los sistemas educativos para realizar tal acción.

Al cuestionar a los jefes de Estudios respecto a la organización de la enseñanza secundaria de adultos surgieron dos temas: *desarrollo y variedad de la oferta*. Por ello, hay respuestas como: “quizás echaría marcha atrás, a la última decisión que se tomó (de reducir 3 años a 2)” (JE\_ CEAC2). Y en cuanto a la *variedad de la oferta* se identificaron respuestas como “hay diversas ofertas de secundaria de adultos” (JE\_ CEAC1). Sin

embargo, dicha variedad se refiere a las formas de sacar el título y no a la variedad de formas de organización de clases de secundaria.

Respecto a la finalidad de la enseñanza secundaria, las respuestas se categorizaron en torno a tres temas: *acceso a la cultura*, con respuestas como “obtener una cultura básica” (JE\_CEAC1); el otro tema, la *obtención del título*, presentó como una de las respuestas “acabar la ESO y estudiar formación profesional” (JE\_CEAC2); en cuanto al tema mercado laboral surgieron respuestas como “es un título necesario para el mercado laboral” (JE\_CEAC1).

Es evidente que los posicionamientos de los jefes de estudios apuntan a la idea de que los participantes no poseen cultura propia y, al mismo tiempo establecen vinculación entre las dimensiones educación y trabajo. Incluso, al inquirirles sobre los motivos de regreso de los participantes al ámbito educativo, se recogieron respuestas en torno de temas como: *el trabajo y obtención del título* – uno de ellos contestó que “la mitad viene por ese motivo: lograr un contrato, promocionar” (JE\_CEAC1) y el otro que “*obtener el título, esa es la principal*” (JE\_CEAC2).

Al cuestionarles sobre la diferencia entre las clases de educación secundaria y la educación secundaria de adultos destacaron temas como *el perfil de los participantes, el papel del profesor y el tiempo de los cursos*. Respecto a la secundaria obligatoria, hubo respuestas de que el perfil de los estudiantes es muy joven y sin compromiso “allí tiene alumnos muy jóvenes que están para divertirse...” (JE\_CEAC1). Respecto al perfil de los participantes, estos investigados informaron la predominancia del *perfil juvenil, de trabajadores o en busca de faena y de abandono de la ESO*. En el tema *perfil juvenil* fueron dadas respuestas como: “...hace 8 años era así, en los últimos años el perfil es de jóvenes con cerca de 20 años...” (JE\_CAC1) y “... no hay un perfil único, hay un sector en torno a 30% - son aun adolescentes y un poco más mayores, entre los 17 y 21 años quizás” (JE\_CAC2). En cuanto que el tema *abandono de la ESO* fueron registradas

respuestas como: “...hay muchos que dejaron la ESO...” (JE\_CAC1) Y “... *son los alumnos que no han superado la superaron la ESO y probablemente y supone un grupo importante de la clase, más desmotivados...*” (JE\_CAC2).

A pesar de reconocer el perfil diferenciado de los participantes de las clases de adultos, apenas uno reconoce el fenómeno de la juvenilización de las clases. Sin embargo, no reconocen los saberes y experiencias de los mismos, pues mencionan que estos saberes son reconocidos en una entrevista, durante *la matrícula* – “los saberes, cuando hacen la matrícula – todos pasan por una prueba de evaluación – para ver el nivel de los participantes” (JE\_CEAC1).

Al entrevistar a los directores de los centros respecto a las mismas cuestiones, fue posible encontrar respuestas semejantes respecto a algunos temas, aunque en otros hay diferencias significativas. Para ambos, la enseñanza secundaria de adultos está organizada como *currículo diferenciado*. Uno de ellos contestó que “Como está estructurado, hay asignaturas que no se puede hacer todo (se escogen las asignaturas que son claves)” (D\_CEAC1) y el otro que “...necesitan una vía rápida para llegar a la titulación básica que se les requiere el mercado laboral” (D\_CEAC2).

De este modo, la finalidad es la obtención de un *título* y la *participación en sociedad*: Respecto al tema título, uno de ellos afirma “...poder dar un título de que el alumnado está más capacitado” (D\_CEAC1). Para uno de los directores la diferencia entre la enseñanza secundaria y la secundaria de adultos, reside efectivamente en el *perfil de los participantes*, pues él contestó que en la secundaria obligatoria “el alumnado tiene problemas de comportamiento” (D\_CEAC1), diferentemente de los participantes del centro de adultos.

En cuanto al proceso de reconocimiento de saberes y experiencias de los participantes, los directores dijeron que eso ocurre *durante el proceso de preinscripción*.

Uno de ellos informó que “se realiza una prueba de nivel y una entrevista” (D\_CEAC1). Efectivamente, hay semejanzas entre la opinión del equipo directivo y la opinión del profesorado sobre la enseñanza secundaria de adultos – si bien ambos afirman que es una oferta de segunda oportunidad.

### 5.1.3. Política educativa y controversias en la aplicabilidad del currículo de educación secundaria de adultos

La educación secundaria de adultos, como cualquier otra oferta formativa, debe ser pautada por valores y entre estos valores hay que considerar la participación democrática, la solidaridad, la colaboración, etc. En este sentido, el currículo debe evidenciarse por medio de una propuesta flexible, es decir, se prevé el desarrollo de la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica de modo que se ejerza la ciudadanía participativa, entre otros aspectos, a partir de experiencias educativas.

En base a esa premisa, se realizaron dos grupos de discusión (uno en cada centro investigado), con los participantes, para profundizar en la comprensión de su opinión respecto a ese nivel educativo. Por ello, se identificaron respuestas que llevan a reflexionar sobre el desencuentro entre la política educativa y el desarrollo del currículo.

Al preguntar a los participantes sobre las diferencias entre la enseñanza impartida en los centros de adultos y en los institutos de secundaria, la cuestión de la flexibilidad del curso fue el tema más recurrente pues permitió identificar tres temas: *los contenidos de la enseñanza (7)*, *la intervención del profesorado (6)* y *el tiempo de las clases (4)*.

En cuanto al *contenido de la enseñanza*, se obtuvieron respuestas como “yo diría que en la ESO deberían enseñar lo que más necesitamos; se enseñan muchas cosas que no se utilizan en el futuro” (PART02\_CEAC2). Sobre *la intervención del profesorado*, las respuestas son positivas – “los profesores del centro nos enseñan lo que necesitamos saber” (PART03\_CEAC2). A diferencia de los demás investigados (profesores y director), el *tiempo de las clases* fue el menos mencionado por los participantes.

Al replantear la cuestión e introducir el tema de la *flexibilidad*, todos afirmaron que en el centro las clases son más flexibles y de esta vez, el tiempo es el tema recurrente para justificarla. En cuanto a *la intervención del profesorado* (3) sigue siendo una cuestión diferencial pues, hay respuestas como te explican mejor las cosas, las personas son adultas, no tienes la edad que tenías en la ESO (PART04\_CEAC1).

Las respuestas de los participantes sostienen las reflexiones presentadas por algunos autores (Acín, 2013; Etcheverría, 2009; Formariz, 2012 y otros) de que la flexibilidad del currículo es uno de los aspectos que denotan la identidad de esa oferta formativa. Sobre esa dimensión, hay que tener en cuenta que la intervención de los profesores (aunque distante del ideario) es un aspecto diferencial, pues evidencia una actuación más cercana a los participantes.

La política de enseñanza secundaria de adultos establece que esa oferta está pensada como formación básica para ampliar y renovar los conocimientos de los participantes, atender a la demanda de proporcionar las competencias correspondientes a la enseñanza secundaria y facilitarles el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo, así como desarrollar sus capacidades, entre otros aspectos. En este sentido, se deduce que el currículo suele conformar, adaptar o negar una determinada identidad. Pues, se defiende la idea de que las clases de adultos, sean de cualquier contexto y de cualquier nivel formativo, muestran un currículo que se constituye como un espacio de identidad, de concreción histórica de los saberes de cada participante y de las



posibilidades de ampliar, o no, estos saberes en la perspectiva de mejorar su calidad de vida. a opinión del profesorado, a través de las preguntas abiertas del cuestionario, con respecto a la aplicabilidad de las políticas de secundaria en sus respectivos centros fue: *desarticulada de la realidad, omisión de la administración gubernamental y otros*. La *desarticulación de la realidad* (4) fue lo más señalado con respuestas como: alejadas de la realidad y de las posibilidades reales de aprendizaje de muchos de nuestros alumnos” (PROF05\_ CEAC1). La *omisión de la administración gubernamental* (3) fue lo segundo más mencionado, con apuntes como: “desgraciadamente la administración no presta suficiente atención a la EA” (PROF01\_ CEAC1). En cuanto al tema *otros*, (2) se recogieron respuestas como: “no pueden ser tan duras como en el instituto” (PROF01\_ CEAC2) – tres profesores no contestaron.

Otro cuestionamiento planteado fue sobre el proceso de construcción del currículum. Las respuestas presentadas se organizaron en torno a tres temas: *adaptación del currículo de educación secundaria regular, intervención del centro y otros* (tres profesores no supieron contestar). Siendo la *adaptación del currículo de educación secundaria regular* el tema que se abordó en un mayor número de respuestas (8), constatándose expresiones como: “creo que se ha adaptado a los adultos, es decir, tiene un nivel un poco más bajo que la educación secundaria obligatoria” (PROF11\_ CEAC1). Hay evidencias de que los centros de adultos hicieron la adaptación del currículo, pero no percibe de modo claro los criterios utilizados pues, en el segundo tema, *intervención del centro* (4), se obtuvieron respuestas como: “No sé qué criterios han seguido, nosotros procuramos adaptarlo también” (PROF10\_ CEAC1). Parece que el tema destacado respecto al currículo es la formación por competencias – uno de los profesores contestó, en el tema *otros* (2), que “ahora la novedad es adaptar las competencias” (PROF03\_ CEAC1). Las afirmaciones del profesorado son semejantes a la respuesta de un representante del Departamento de Enseñanza de la Generalitat, que señaló que el

currículo de educación secundaria de adultos es el mismo que el de la educación secundaria regular.

Al indagar a los jefes de estudios respecto a la misma cuestión – la política educativa y al desarrollo del currículo – se percibió la ausencia de participación del equipo de los dos centros en la construcción de la política de educación de adultos de Cataluña. Sus respuestas mostraron temas como *personas involucradas* y registraron respuestas como “por cierto, hubo participación de investigadores de la Universidad, pero no del profesorado de Centros de Adultos” (JE\_CEAC1). Cuando se les preguntó por la construcción del currículo, uno de ellos contestó que “la normativa se aplica con adaptaciones; por ejemplo, el éxodo rural está previsto en Ciencias Sociales y en Geografía – por lo que adapto el contenido para no repetir” (JE\_CEAC1), lo que lleva a pensar que hubo una *adaptación del currículo*.

La opinión de los directores no es distinta, uno de ellos lamentó que “la educación de adultos está siempre en segundo plano, no hay una política concreta para la secundaria de adultos” (D\_CEAC1). En ese mismo sentido se cuestionó sobre el currículo, cómo había sido organizado y construido y su respuesta puso de manifiesto la *adaptación del currículo*: “diferencias grandes no hay en los últimos años, la novedad fue la reducción de cursos, que ahora son dos. La estructura se mantiene” (D\_CEAC2).

En relación con el éxito de los participantes, los Jefes de Estudios contestaron que muchos alcanzan el éxito y que quienes lo hacen tienen un determinado *perfil*. Para uno, “los que sacan el título son los mayores y más maduros – los que tiene 18 años y no han sido empujados por los padres y están trabajando; y las mujeres” (JE\_CEAC2). Por ello, presentaron algunas propuestas de cambio para la secundaria de adulto – aparecieron respuestas en torno de temas como *metodología de enseñanza y el currículo*. Respecto a la metodología, una de las respuestas ofrecidas fue: “creo que las materias deberían tener un enfoque un poco diferente; lo clásico de un profesor únicamente dictando desmotiva a

muchos de los que vienen aquí y proceden de ese mismo modelo” (JE\_CEAC1). En cuanto que el tema *currículo* se registran respuestas como “...dependiendo del nivel en que ingrese el alumnado podrías hacer 1 o 2 proyectos trabajar por proyectos” (JE\_CAC1) y “...se ahora es imposible definir un currículo... por competencias, pues definir bien las competencias y los tres supuestos, porque los tres supuestos van a dar en el mismo sitio...” (JE\_CAC2). Este mismo jefe afirma la idea de “... redefinir el tiempo de estudio, volver a los 3 años” (JE\_CEAC2). Por su parte, los directores propusieron mejoras a partir de dos temas: los cambios en *el currículo* y en los *recursos financieros y pedagógicos*. Respecto al currículo, uno señaló “el tema de la lengua es importante, hay gente que no lleva mucho tiempo aquí y tiene dificultades; es necesario hacer un intensivo de catalán” (D\_CEAC1); mientras que el otro hizo hincapié en que lo adecuado sería “volver la secundaria a tres cursos” (D\_CEAC2). En cuanto a los *recursos financieros y pedagógicos*, uno señaló que se precisaban “recursos para ampliar el espacio y atender a la demanda” (D\_CEAC2).

Es cierto que el currículo es uno de los elementos que presenta más reclamaciones por parte del profesorado y el equipo directivo en cuanto a la necesidad de cambio. Sacristán (2000) afirma que el valor de cualquier currículo se contrasta en la realidad en la que se realiza, pues es en la acción donde adquiere significado.

Al cuestionar a los directores sobre las principales dificultades en la gestión de los cursos de secundaria se identificaron dos temas: *logística de los exámenes* y *recursos financieros*. Respecto a la *logística de los exámenes*, se señaló que “muchos hacen la preinscripción online para el curso que quieren. Hacemos una prueba de nivel antes, pero la normativa establece que los alumnos se inscriban en lo que quieran y tienen derecho a hacerlo. Sin embargo, lograr el éxito es otra cosa (D\_CEAC1)”. En cuanto a los *recursos financieros*, el director del centro de Mataró afirmó que el “espacio es insuficiente para atender a la demanda, sobretodo de secundaria” (D\_CEAC2).

El desequilibrio entre la opinión de los participantes y del equipo del centro pone de relieve que los cambios legislativos en Educación no produjeron las condiciones sociales adecuadas para llevar estos cambios a cabo (Llavador, Dobon y Lopez, 2008). Además, los datos presentados permiten considerar que pese a los principios – intervención de los participantes en el desarrollo del currículo, adaptación a sus necesidades, prácticas democráticas en el proceso formativo – hay una significativa distancia entre la propuesta (de la política educativa) y el desarrollo del currículo. Sin embargo, hay que valorar la flexibilidad del currículo (en opinión de los participantes) y la mediación del profesorado, que se presenta como los puntos más relevantes y positivos del proceso. Sobre todo, la vivencia de prácticas democráticas para entender el entramado entre la política educativa y la efectividad de la misma (el currículo).

#### 5.1.4. Educación Secundaria de Adultos y práctica social democrática

En su obra *Pedagogía da Esperança*, Paulo Freire (1992) enfatiza en la necesidad de participación de los diferentes actores en el proceso educativo. En dicho proceso no se puede negar la presencia y participación de todos (y en el caso de esta investigación, de los participantes – jóvenes y adultos, con sus particularidades e idiosincrasias). La intervención de los mismos también es necesaria en la definición u organización de los contenidos – la organización del saber pasa también por conocer sus trayectorias y validar sus saberes, entre otros aspectos.

*Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Freire, 1992, p.56)*  
[Cursiva nuestra]

El análisis de la opinión de los participantes y demás actores del proceso educativo indican una ausencia de esa perspectiva de intervención en la organización y desarrollo del currículo de educación secundaria de adultos de los dos centros de Cataluña. Además, es relevante mencionar que, durante las observaciones en los espacios de convivencia de ambos, la dinámica de organización de los mismos hacía referencia a un espacio escolarizado. Sin embargo, el ambiente evidencia cierta flexibilidad – no hay un control riguroso de entrada y salida de los participantes, hay un área externa que es utilizada con frecuencia por los participantes. Pero, el centro de Mataró (donde se desarrollan también clases de alfabetización) tiene en las paredes internas dibujos, paneles, etc. realizados por los participantes. A pesar de la intención de poner de manifiesto valorar el protagonismo de los participantes, lo cierto es que la organización y el estilo de las actividades observadas remiten a prácticas semejantes al sistema escolar (educación primaria).

Hablar de prácticas democráticas en el contexto de las clases de educación secundaria de adultos presupone conocer cómo favorece el centro la organización colectiva de los participantes, así como observar el desarrollo de las clases. Al preguntar a los participantes sobre la necesidad de constituir un grupo compuesto solo por ellos, para representar sus intereses colectivos ante la Dirección del centro se constató que la mayoría (71,43%) estaba de acuerdo con esa necesidad. A partir de ahí se registraron algunos comentarios, aunque no hubieran sido solicitados en la encuesta: *“los participantes entendemos las preocupaciones desde otro prisma”* (PART10\_CEAC2) y *“sería una ayuda para el profesorado, ellos no pueden estar en todo”* (PART7\_CEAC1). En cuanto a aquellos que son contrarios (25,71%) se recogió el comentario: *“tal cual la gente se relaciona, al final no serviría para nada”* (PART5\_CEAC2). Dicha respuesta también fue mencionada por el profesorado, que el *“Consejo del Centro”*, que es la

actividad que pone de relieve la actuación colectiva de los participantes, evidencia que no son favorables a una agremiación o a la constitución de una asociación de estudiantes.

La ausencia de órganos representativos no refleja la determinación del decreto 143/2007 de la Generalitat de Cataluña, que prevé que los centros deben “determinar” formas de participación, considerando las características y edad de los integrantes, en la perspectiva de facilitar la presencia de los mismos en la vida del centro, el diálogo y la corresponsabilidad por medio de hábitos democráticos de convivencia. Y más que eso, de incentivar la vivencia de actividades colectivas en el espacio educativo, con el propósito de desarrollar experiencias con mayor posibilidad de participación social.

Durante la observación de las clases de los dos centros catalanes, se vio que la intervención de los profesores refleja, de un modo general, la preocupación por involucrar a los participantes en la dinámica del aula – esa intervención ocurría de modo satisfactorio, con sencillez en la forma de aportar los conocimientos y buscando la participación del grupo. Además, el espacio favorecía estas dinámicas pues las clases poseían mobiliario adecuado para el desarrollo de actividades colectivas (mesas con capacidad para 4 o 6 personas) y la organización del espacio también estimulaba esa práctica. Sin embargo, se constató cierta ausencia o falta de participación de las personas mayores ya que el protagonismo se concentraba en los jóvenes.

Al indagar a los profesores sobre el desarrollo de actividades que favorecen la *organización/participación colectiva de los estudiantes*, por medio de cuestionario, se registraron diversas respuestas: *consejo del centro*, *eventos* y *otros*. El tema que más apareció fue el *consejo del centro*. Esta dimensión representa una normativa legal que establece que éste es un órgano de participación y control de la gestión, que prevé la participación del profesorado, del director y también de los estudiantes. El tema *consejo del centro* (4) tuvo como respuestas: “principalmente el Consejo del Centro” (PROF02\_

CEAC1). En cuanto a los *eventos* (9) se dieron respuestas como: “salidas culturales, celebración de fiestas, charlas” (PROF06\_CEAC1).

Los jefes de Estudios también confirmaron la ausencia de *representación colectiva* de los participantes. Uno de ellos contestó que “no hay órganos colectivos de los participantes y sí representación de los mismos en el Consejo Escolar” (JE\_CEAC2) y el otro dijo que “la historia de los centros de adultos de Barcelona tiene su origen en las asociaciones organizadas por la población” (JE\_CEAC1). Los directores del centro también confirmaron la inexistencia de órganos representativos del alumnado. Incluso uno de ellos contestó que la asociación del barrio “está inactiva, pero no había participación de alumnos y sí de personas mayores” (D\_CEAC1).

La carencia de órganos o actividades colectivas muestra la ausencia de incentivos a una ciudadanía participativa y concurre para que dichas personas abandonen la tarea de rehacerse a sí mismos y, por consiguiente, de rehacer su entorno – lo que representa el abandono del papel de protagonista de la historia. Como menciona Freire (1982, p.24): “*deixará, assim, de estar presente nela e passará a ser simplesmente nela representado*”.

#### 5.1.5. Educación Secundaria de Adultos y perspectivas de los participantes jóvenes

El análisis de las diferentes respuestas de los participantes invita a pensar que el acceso a la educación es un derecho que contribuye a la conquista de otros derechos. En este sentido, se acredita que, la educación secundaria de adultos debe favorecer el desarrollo de nuevas perspectivas y proyectos de vida. Esa comprensión se amplió durante el desarrollo de los grupos de discusión, pues se cuestionó a los participantes sobre el término emancipación – lo que significaba o representaba para ellos. La indagación

produjo, al principio, un momento de silencio. Por ello, del grupo de participantes del centro de Barcelona, apenas tres personas contestaron con a las indagaciones respecto a ese tema; mientras que en el grupo del centro de adultos de Mataró hubo una mayor participación. A través de las respuestas, se identificaron temas como: *tener estudios* (3), *tener un empleo* (3), *tener libertad* (2) y *otros* (1). El tema *tener estudios* registró respuestas como “para mí es como independizarse” (PART05\_CEAC2). *Tener un empleo* era “la posibilidad de trabajar” (PART05\_CEAC1) y en cuanto a otras respuestas, se recogieron opiniones como: “ser responsable por sí mismo en todos los ámbitos” (PART06\_CEAC2). Pero cuando se re insirió la cuestión sobre como la educación podría contribuir a alcanzar dicha emancipación, hubo un intenso debate entre los participantes de Mataró – siendo las respuestas más frecuentes las relacionadas con el tema *perspectivas de vida*: “estudiando puedes conseguir más cosas... si no estudias no puedes conseguir nada” (PART03\_CEAC1) y “ser una persona mejor, que tiene una marcha en la vida, seguir estudiando” (PART05\_CEAC2). Acerca de los planes después de obtener el título de secundaria, predominaba la *ampliación de estudios* (mencionado por 22 participantes), recibiendo respuestas como “prueba de acceso a grado superior y después grado superior” (PART16\_CEAC1). Además, algunas respuestas vinculaban la ampliación de la escolaridad a la inserción laboral: “me he inscrito en un ciclo formativo de grado medio en Auxiliar de Enfermería” (PART13\_CEAC1). En cuanto a lo segundo más mencionado fue *buscar/cambiar empleo* (11) que aparecía en respuestas como: “buscar un trabajo con mejores condiciones” (PART3\_CEAC1). En cuanto a la tercera temática más repetida está *ampliar conocimiento* (10), casi todos contestaron “seguir estudiando” y “mejorar mi cultura”. La dimensión *otras temáticas* (3) tuvo como principal respuesta la “satisfacción personal” (PART1\_CEAC1). Se observó que las respuestas presentadas en el grupo discusión siguen el mismo camino de las presentadas en el cuestionario.



Las contestaciones de los participantes muestran que la cuestión del saber – ampliación del nivel educativo y de conocimientos – se insiere como relevante en sus proyectos personales. En este sentido, el regreso al ámbito educativo contribuye a la redefinición de sus proyectos personales. Lo que pone de manifiesto que tienen expectativas de continuar con los estudios después de concluir la formación básica (Formariz, 2012; Acín, 2013).

## **5.2. Opinión de los actores del Distrito Federal**

El análisis de la opinión de los actores de Cataluña y del Distrito Federal respecto a la política educativa y el desarrollo del currículo de la enseñanza secundaria de adultos conduce al planteamiento de que hay un distanciamiento entre la propuesta prevista en la política y el desarrollo del currículo. El proceso investigativo en el Distrito Federal siguió la misma sistemática que en el contexto de Cataluña (observación, aplicación de encuestas a los participantes y el profesorado, realización de entrevistas con el director del centro y el coordinador pedagógico/jefe de estudios) si bien se desarrolló algunos meses después, como ya se ha mencionado en el capítulo Perspectiva de la Investigación. Por ello, en éste se rescata el análisis de los datos y se apunta a los elementos que permiten comparar los dos contextos.

### 5.2.1. Perfil de los actores del centro

#### *Los participantes*

La historia de la Educación de Adultos (EA), tanto de Brasil como de España, demuestra que, a lo largo de los años, el perfil del público que acude a los centros de educación de adultos viene cambiando de modo acentuado, sobre todo en los programas de formación básica como la educación secundaria. Sobre esta cuestión, Di Pierro (2005) menciona que desde la década de 1980 se aprecian cambios en los estudios sobre esa modalidad de enseñanza en Brasil (los nuevos estudios apuntan a la identidad de la educación de adultos); es decir, sobresalen temas emergentes como la juvenilización de las clases, la cuestión de género (aunque no tan frecuente como el otro tema) y el hecho de que hay escasos estudios sobre la presencia de personas con discapacidad y sobre la cuestión étnica.

La constatación de que los cursos de formación básica de personas adultas están constituidos por una mayoría de jóvenes, sugiere pensar en la existencia de expectativas y necesidades formativas específicas de ellos. Por este motivo, es relevante aludir a la opinión de los participantes respecto a diferentes aspectos de la política educativa y del desarrollo del currículo. Mas también, identificar el perfil y la opinión de los profesionales que actúan directamente en el desarrollo de esa oferta formativa: el profesorado y la dirección del centro.

De acuerdo a la Secretaría de Educación del Distrito Federal (DF, 2013, p.11), el perfil de los participantes que frecuentan programas de educación de adultos es diverso, sea por sus trayectorias personales o por la especificidad de sus necesidades: personas

jóvenes, adultas, mayores; en cumplimiento de medidas socio-educativas; con restricción de libertad (sistema penitenciario); en situación de vulnerabilidad social; personas con necesidades especiales; integrantes de movimientos sociales y populares; trabajadores de la ciudad y del campo. Sin embargo, cuando del análisis de la encuesta se aplicó a un centro de adultos de Brasilia, el perfil identificado fue que el 48,76% de los participantes investigados (de un total de 49) estaban en la franja de edad entre 18 y 23 años – otros estudios también apuntan a la presencia de un público cada vez más joven en los cursos de formación básica de adultos en Brasil (Lima, 2013 y otros). Al cruzar la variable edad x sexo, se constató que el 72% de estos jóvenes eran mujeres. Sin embargo, al considerar el intervalo de edad entre 18 y 29 años (intervalo utilizado por la mayoría de los estudios para caracterizar el perfil joven), el porcentaje fue más elevado (61,22%) – lo que configura una clase predominantemente joven.

Estos datos permiten reflexionar en torno a dos aspectos: el impacto de esa realidad sobre la gestión gubernamental y la percepción de ese perfil que tienen los demás actores (profesorado y dirección del centro). En cuanto al impacto para la gestión, hay que considerar que en el sistema educacional brasileño hay un número significativo de repetidores del curso y abandono escolar – incluso fue identificado que entre los investigados, que contestaron, 11 personas abandonaron la secundaria con edad entre 14 y 17 años y 9 personas con edad entre 18 y 19. Sin embargo, el sistema educativo brasileño no establece o prevé una edad límite para seguir en las clases regulares de secundaria (como lo hay en España). A pesar de ello, hay una tendencia de profesionales de la educación de escuelas e institutos a “incentivar” a estudiantes con dificultades, en el proceso formativo, para que migren a centros de adultos (Conceição, 2014).

La formación básica de adultos (en sus distintas ofertas) recae sobre los estados y ayuntamientos – a pesar de también ser ofertada por el gobierno central. Sin embargo, el ingreso masivo de adolescentes con 15 o 16 años en secundaria de adultos (formación

a cargo de los estados) evidencia cierta disfunción de competencias. Ello sugiere pensar en cierta omisión por parte de los estados, responsables efectivos de la organización y la oferta de clases de últimos cursos de enseñanza fundamental y de secundaria, puesto que no están contribuyendo al éxito de dichos estudiantes.

Otra dimensión que permite conocer el perfil de los participantes es el motivo de regreso al ámbito educativo. Y en se tratando de los participantes jóvenes<sup>53</sup> fueron constatadas respuestas que se relacionan al tema motivación laboral (8), ampliar conocimientos (7), ampliar la escolaridad (5), otros (12) y no contestaron (4). Respecto al tema escolaridad uno de ellos contesto “ingresar en la facultad (gastronomía)” (PART11\_CEADF1) y cuanto al tema motivación laboral otro dijo “tener algo mejor en la vida, buena profesión” (PART03\_CEADF1).

Cuando se le cuestionó respecto al trabajo al que aspiraban (una de las preguntas abiertas del cuestionario), se escucharon respuestas que evidencian las características del contexto en el que se insertan, es decir, respuestas<sup>54</sup> como: servicios, empleo público, salud y otras áreas. Hubo una preeminencia de respuestas relacionadas con la actividad del sector servicios y con el empleo público, en total coherencia con el contexto del mercado laboral de Brasilia.

En base a esas respuestas, es necesario considerar que la dimensión trabajo es una de las más señaladas por los participantes (en diversos momentos de la investigación). Además, es necesario recordar que esas personas se encuadran en el perfil de población económicamente activa, por ello, su proceso formativo debe estar pensado para insertar elementos del mundo laboral. Sobre esa cuestión, Spozito (2008), en un estudio sobre el

---

<sup>53</sup> En el análisis de los datos cualitativos fueron consideradas las respuestas de los participantes jóvenes (aquellos con edad entre 18 y 29 años), en los grupos de discusión y respuestas abiertas preguntas abiertas del cuestionario.

<sup>54</sup> Las respuestas fueron agrupadas en temas/áreas.

perfil de la juventud, afirma que los jóvenes brasileños están más cerca del mundo laboral que de las instituciones educativas.

En cuanto a la percepción de los demás actores (profesorado y dirección), respecto al perfil de los participantes, los profesores reconocen la existencia de diferencias entre los estudiantes de educación secundaria regular y los participantes de la enseñanza secundaria de adultos. Sin embargo, su impresión se centra, fundamentalmente, en la edad y motivación de los participantes; y ponen énfasis en la homogeneidad de las clases de secundaria de adultos, es decir, afirman que son personas mayores – uno de ellos informa que “el proceso de aprendizaje es más lento debido a varios factores, tales como edad, trabajo, familia, etc.” (PROF04\_CADF1). Pero, son responsables y tienen más motivación para el aprendizaje que los estudiantes de la enseñanza regular. Lo que permite deducir la invisibilidad de la característica juvenil de las clases pues, ofrecen respuestas como: “demuestran más madurez que los de educación secundaria regular, que, en general, son más jóvenes, solo estudian y tienen más tiempo” (PROF04\_CADF1).

Además, las respuestas del profesorado respecto a la motivación y el interés de los participantes confirman lo que se ha detectado en otros estudios: la opinión de homogeneidad del perfil de los participantes negando así el aspecto generacional de la clase (la existencia de personas jóvenes, adultas y mayores). Es necesario reconocer las características de los participantes, las condiciones de vida, las relaciones que establecen, su condición de sujetos que pertenecen a una generación, a una sociedad.

Otro aspecto que refuerza esa constatación fue la observación. En una de las clases, en el CEADF1<sup>55</sup>, hubo evidencias de cierta negación de la heterogeneidad de la clase por parte del profesor pues, cuando hubo intervención de algunos participantes más jóvenes, se detectó que las respuestas del maestro no consideraban la cuestión generacional para contextualizar los conocimientos a la realidad de los participantes,

---

<sup>55</sup> Observación de la clase nº 2 realizada en el Centro de Educación de Adultos nº 1 del Distrito Federal.

sobre todo de los que intervenían. En ningún momento mostró preocupación por las experiencias y saberes de los participantes, por su cultura o su contexto, y abordó las explicaciones de forma general. Dicha constatación lleva a pensar en el no reconocimiento y aceptación de la característica juvenil de la mayoría de los participantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al observar a otra clase (O2\_CEADF1), se pudo constatar que el profesor desarrollaba las actividades pedagógicas sin ninguna intervención de los participantes – el aula se centraba en la transmisión de conocimientos.

En las clases investigadas, el *estado civil* de la mayoría de los participantes (67,35%) es soltero. Sin embargo, cuando fueron cuestionados acerca de si tenían hijos, el porcentaje fue similar al anterior, el 53,06% respondió afirmativamente. Todos los encuestados eran de nacionalidad brasileña y, en cuanto al sexo, es importante resaltar que la presencia de mujeres es masiva (62,37%).

La cuestión de la *situación laboral* suele ser una de las dimensiones que sirve para caracterizar el perfil de las personas que frecuentan las clases de formación básica de adultos. Del total de participantes investigado, el 36,73% solamente estudia, mientras que el 63,27% estudia y trabaja – lo que pone de manifiesto la importancia de la educación para aquellos que están inseridos en el mundo laboral. De esos que trabajan y estudian (31 personas), el 48,39% poseen contrato fijo, el 25,81% temporal, el 12,9% son autónomos y el 12,9% restante no tiene contrato. A pesar de que la diferencia entre los que poseen contrato fijo y los que poseen distintos tipos de contrato es pequeña, se pone de manifiesto la compleja situación laboral del país y, consecuentemente, del DF. Pues, la tasa de desempleo de la población económicamente activa de esta unidad federativa en 2013, fue del 12,2%; y, en la misma época, Brasilia, Región Administrativa I (*Plano Piloto*), concentraba el 48% de los empleos del DF, siendo estas plazas, la mayoría del sector público – la estructura económica del DF está poco diversificada (FPA, 2014, p.11);

lo que dificulta la inserción de personas con poca escolaridad y baja cualificación profesional.

A este respecto, la opinión del director del centro refuerza esa idea, pues afirma que los participantes de secundaria de adultos, en su mayoría, estudian en horario nocturno y son trabajadores, con presencia significativa de jóvenes, con motivación en los estudios y que suelen ser más independientes y no traen ninguna complicación para la gestión (a diferencia del grupo de adolescentes, pertenecientes a las clases del 2º y 3º *segmento*, del turno matutino y vespertino).

Al cruzar la variable *situación laboral x edad x sexo* se constata que de los estudiantes que trabajan (24 en total), el 58,33% son jóvenes y, de estos, la mayoría (57,14%) son mujeres. Todo indica que estas mujeres se enfrentan a más desafíos. Pues, cuando se cruzan las variables *edad x situación laboral x hijos* se constata que dicha complejidad aumenta – del total de 19 participantes que tienen hijos, el 36,84% están en la franja de edad de 18 a 23 años y la mayoría (85,71%) son mujeres. A pesar de esa dificultad, durante el periodo de observación fue posible constatar que en la frecuencia del aula predomina la presencia de mujeres jóvenes en todas las clases observadas.

La trayectoria o el proceso educacional de los participantes es uno de los elementos relevantes que concurre para establecer el perfil de los mismos. En este sentido, el abandono escolar es una dimensión que permite ampliar la comprensión sobre el perfil de los que ingresan en los cursos de secundaria de adultos en el DF. A este respecto, Enguita (2010) afirma que el abandono es la condición de aquellos que dejan de frecuentar las clases (sin concluir todo el proceso), es decir, que el abandono escolar se refiere a cualquier alumno con la condición de fracaso (en cualquier nivel) que pudiendo repetir el curso para intentarlo de nuevo, toma la decisión de abandonar.

El autor menciona que habría que identificar quien toma la decisión última – si es una cuestión de elección (del alumnado o de su familia) o de selección (de la institución de enseñanza).

El abandono entre los estudiantes de secundaria en Brasil es elevado (Unicef, 2015) y es un tema recurrente en los estudios e investigaciones. Para Enquita (2010), la tarea se ha tornado compleja y su reflejo se nota tanto en las clases populares como en la clase media.

Al indagar los participantes respecto al *abandono* de las clases regulares de educación secundaria, el 79,59% de los investigados confirmaron haber abandonado y, de ellos, once personas señalaron el curso en que lo habían hecho: siete en el 2º curso, dos en el 1º curso y otros en el 3º. Sobre la edad a la que se había producido el abandono: la mayoría fue entre los 17 y los 19 años (18 personas), seguidos de aquellos entre 14 y 16 años (9 personas), entre 20 y 22 años sólo abandonaron dos personas y seis más lo hicieron pasados los 23 años de edad; estos dos últimos casos abandonaron en la secundaria de adultos. Es perceptible que, en el DF, el abandono suele ocurrir con más frecuencia en la edad prevista para los cursos finales de secundaria.

Cuando se analiza el instituto de origen de los que abandonaron, se comprende mejor dicho fenómeno pues, el 93,88% proviene de centros públicos (los centros privados tienen un porcentaje del 4,08% y los concertados o subvencionados, un 2,04%). Lo que permite deducir que el proceso pedagógico en los espacios públicos está impulsando la deserción de los participantes jóvenes. Sin embargo, Brunel (2008) apunta que los estudiantes de clases regulares de secundaria de los institutos privados de Brasil están abandonando las clases e ingresando en clases de educación secundaria de adultos.

En el Distrito Federal, las clases de secundaria de adultos corresponden al tercer segmento de la formación básica de adultos. Este segmento, a su vez, está organizado en tres cursos (1º, 2º y 3º curso) y cada uno se desarrolla en un semestre. También se



constató que el 100% de los investigados están en el 3<sup>er</sup> curso de la enseñanza secundaria de adultos.

La organización del curso permite acudir con una relativa frecuencia al centro durante la semana y fomenta la convivencia entre los participantes. En base a ese contexto, se cuestionó la necesidad de constituir un grupo compuesto solo por participantes para la representación de sus necesidades colectivas – todos se mostraron de acuerdo con la propuesta. Sin embargo, la realidad del centro no evidencia ninguna actividad en la que ellos sean los protagonistas de un proceso de organización colectiva en defensa de sus derechos. Sobre este aspecto, es válido mencionar la ley n° 4571/2012 del DF, que establece los fundamentos de la gestión democrática de los centros educativos y prevé, entre los órganos representativos de esa gestión, en los centros públicos, el *gremio estudiantil*, un órgano formado solo por estudiantes no existe en el centro investigado.

### *El profesorado<sup>56</sup> y los gestores del centro*

De acuerdo con las normativas legales del país, el profesorado de secundaria debe poseer el título de licenciado en un área específica (portugués, matemáticas, biología, física, etc.). Los profesores investigados, son del sexo masculino y tienen más de 35 años; y afirmaron estar en posesión de una licenciatura (biología, geografía e historia) e, incluso, de un posgrado – enseñan apenas una asignatura de acuerdo su formación (excepto el profesor de Filosofía que también es responsable por la asignatura historia). Sin embargo, tres de ellos dicen no haber participado en un curso o programa

---

<sup>56</sup> La huelga de profesores impidió la aplicación del instrumento a un número mayor de personas durante el proceso investigativo así que se aplicó el cuestionario a una muestra de tan sólo cuatro profesores.

de educación de adultos en los últimos tres años. En cuanto al director, éste también es un varón, tiene más de 39 años y es licenciado en Filosofía con un máster en Educación de Adultos.

La mayoría de los cursos de licenciatura (titulación exigida para el profesorado de formación básica de adultos) en Brasil, carece de una asignatura o propuesta pedagógica para atender a esa oferta formativa, es decir, la formación del profesorado de personas adultas está al margen de las políticas educativas. Hecho que se confirma al indagar al profesorado respecto a las diferencias entre la secundaria regular y la de adultos. En sus respuestas es evidente la ausencia de una percepción de la identidad juvenil de las clases – una de las dimensiones que caracteriza el perfil de los participantes – ellos mencionan que las diferencias residen en: “la duración del curso y los contenidos que están condensados” (PROF02\_CEADF1) o de que “en la EA el proceso de aprendizaje es más lento debido a varios factores, tales como: la edad, el trabajo, la familia, etc.” (PROF03\_CEADF1).

La LDBEN n° 9394/96 indica la necesidad de formación de los profesionales de la educación de modo que atiendan los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza y las características de cada fase de desarrollo del educando. Sin embargo, la formación del profesorado de adultos es una temática que ocupa una posición marginal en la política educativa, incluso en los estudios e investigaciones sobre esa oferta formativa.

Al cuestionar al director sobre esto (diferencia en el perfil de los participantes clases regulares y de adultos), se percibe una percepción clara de predominancia de un público juvenil. Incluso explica que el grupo está compuesto por personas principalmente jóvenes, trabajadoras, provenientes de las ciudades satélites<sup>57</sup>, por adolescentes en cumplimiento de medidas socioeducativas, etc. Resalta incluso que durante las clases de

---

<sup>57</sup> Denominadas de región administrativa del Distrito Federal.

la mañana y tarde hay una predominancia de adolescentes y que estos sí, son los que más le preocupan. Además, indica que hay una tendencia de los institutos a enviar participantes con ese perfil para ingresar en el centro.

### 5.2.2. Desarrollo del currículo de educación secundaria de adultos

Las normativas de los dos contextos expresan, en líneas generales, que la finalidad de esa educación es favorecer una oferta que permita la obtención del título de enseñanza secundaria como ampliación del conocimiento, para favorecer el acceso a distintos niveles de formación y como preparación para la inserción laboral. En base a esta premisa, se presenta el análisis de las distintas opiniones de los investigados sobre la finalidad de esa educación y el sentido que ellos atribuyen a la organización de los participantes, la finalidad, los motivos de regreso, los proyectos futuros y al trabajo al que los participantes aspiran.

La evidencia de que los participantes poseen expectativas de continuidad de estudios superiores, una vez concluido el proceso formativo, también había sido confirmado por otros autores (Acín, 2013; Etcheverría, 2009; Formariz y otros, 2012).

Cuando se cuestionó a los participantes, en el grupo de discusión, sobre el motivo de regreso al ámbito educativo, y cuando se constató respuestas semejantes al cuestionario – la *continuidad de estudios* es predominante y en segundo la *motivación laboral*. Por ello, es coherente afirmar que el trabajo sigue siendo relevante para las personas que frecuentan las clases de adultos, sobre todo del público joven.

Los datos presentados llevan a pensar que el acceso a la educación y el proseguimiento de los estudios pasan a considerarse un derecho indispensable para el gozo de otros derechos (Gentili y Oliveira, 2013). Además, no se puede negar que las desigualdades afrontadas por estos participantes siguen delimitando sus horizontes de actuación y, por ello, la relación entre educación y trabajo es muy frecuente en sus opiniones.

La prevalencia de la temática educacional es más evidente cuando se analizan los resultados de las respuestas respecto a la pregunta acerca del empleo al que se aspira. Se nota una dificultad en los investigados al contestar y al delimitar el tipo de empleo (siete no contestaron y, además, hay pocas evidencias de actividades laborales específicas) – “jefe de cocina” (PART19\_CEADF1). Las respuestas relacionadas al tipo de empleo son: público (7), del sector servicios (5), no contesto (8) y otros (10); lo que presenta una coherencia con el contexto del Distrito Federal pues, su economía se asienta casi exclusivamente en el sector terciario, por influencia del peso del sector público. En este sentido, cabe mencionar que los puestos de trabajo que surgen, en general, demandan la escolaridad mínima de educación secundaria regular y, frecuentemente, el nivel superior.

Al cuestionar al profesorado sobre la finalidad de la enseñanza secundaria de adultos fue posible identificar que las respuestas presentadas por ellos concurren pensar en una educación en que subyace el modelo escolar. Las respuestas del profesorado apuntaron a los siguientes temas: recuperación del tiempo perdido (2), segunda oportunidad de estudio (2), formación para la ciudadanía (1) y otros (1). La *recuperación del tiempo perdido* contempló respuestas como “hacer o acompañar los estudios y finalizarlos para recuperar el tiempo perdido en los estudios por motivos personales u otros” (PROF2\_CEADF1). En cuanto al tema *segunda oportunidad de estudio*, se dieron respuestas como “dar oportunidad a aquellos que no tuvieron tiempo para estudiar en la

época correspondiente, debido, sobre todo, a cuestiones de trabajo” (PROF03\_CEADF1). Estas respuestas sugieren que los contenidos de enseñanza de adultos deben ser los mismos que los de secundaria obligatoria, aunque adaptados al marco y al espacio de aprendizaje escolar. Además, indican una ausencia de formación específica del profesorado para actuar con este público. En cuanto al tema *formación para la ciudadanía*, que presupone la idea de integración en la vida educacional y en la sociedad, sólo se mencionó una vez, lo que refleja la ausencia de una práctica educacional en cuanto acto político.

Al realizar la entrevista al director del centro e indagando sobre la *finalidad de enseñanza secundaria de adultos*, éste señaló que el centro asume un papel diferenciado, en relación a los demás espacios de cursos de formación básica de adultos. El CEADF1 oferta clases solamente para personas jóvenes y adultas y se ubica en una zona estratégica, en el centro de Brasilia, lo que favorece la atracción de personas de distintas regiones administrativas del Distrito Federal. En cuanto a la finalidad, se asocia a la idea de que el centro, en la actualidad, asume el papel social de atender a las demandas de adecuación de una enseñanza que atienda a las personas que buscan la formación básica, sobre todo egresos del sistema regular – estudiantes con inadecuación de edad y curso (en su mayoría adolescentes, entre 15 y 16 años).

Para el director, la forma que tiene el centro de *reconocer y valorar los saberes y experiencias* de los participantes es durante las prácticas pedagógicas (él hizo referencia a una actividad de preparación para el examen ENEM en que el profesorado de portugués identifica los saberes de los participantes respecto al dominio de la lengua escrita), es decir, no hay una acción específica al respecto.

Para el director del CEADF 1, la *oferta* de enseñanza secundaria de adultos, está organizada para atender a un doble *perfil de participantes* (D\_CEADF1): adolescentes (que presentan un desfase entre la edad y el curso) y jóvenes y adultos (con características

más variadas, aunque predomine el perfil de trabajador). En este sentido, afirma que el centro *no atiende a la demanda* (la oferta de clases para adolescentes es pequeña, pero hay una demanda grande, por el cambio de la ley que posibilitó el ingreso de personas con 15 años). Por ello, la *oferta es de acuerdo al turno*: en los de mañana y tarde predomina el público adolescente y por la noche, las personas mayores. En cuanto al *motivo de regreso* al ámbito educativo, el director señala que hay varios.

Las respuestas del director demuestran que él mismo comprende que la finalidad de ese nivel de educación debe atender a los diferentes perfiles de participantes. En este sentido, la dimensión edad, el aspecto generacional de las clases, es muy valorada por él para caracterizar a los mismos, además de otras: social, laboral y motivacional. Respecto a esta última, su concepción respecto a los participantes jóvenes y adultos coincide con los aportes de investigadores (Formariz, 2012; Etcheverría, 2007 y otros) cuando afirman que esos participantes cuando regresan tienen motivación inicial en los estudios.

### 5.2.3. Política educativa y controversias en la aplicabilidad del currículo de educación secundaria de adultos

Desde el inicio del proceso de democratización del país, la participación de la población en la formulación de políticas públicas ha sido uno de los puntos claves para la construcción de las mismas. Sin embargo, es a partir de la última década cuando se nota una mayor participación de la población en la proposición de temas para la agenda gubernamental (proceso éste expresado por medio de manifiestos populares, participación de segmentos de la población en asambleas de consulta popular y de parlamentarios, entre otras).

La educación secundaria de adultos, en el Distrito Federal, se desarrolla en base a leyes del gobierno central y distrital, algunas de ellas<sup>58</sup> construidas con la participación de la comunidad. Por ello, se cuestionó a diferentes actores respecto a los principios de participación ciudadana.

En ambos contextos, la forma de intervención y articulación colectiva de los participantes es diferente, la historia, los matices de referencia cultural y las trayectorias construidas por ellos influyen en su forma de posicionarse en el mundo. Durante la realización del grupo de discusión estas características grupales quedaron manifiestas. El grupo del Distrito Federal asumió una postura más tímida, presentó respuestas más objetivas, con frases cortas. A pesar de eso, fue posible constatar elementos que presentan cierto desencuentro entre la política educativa y el desarrollo del currículo. Pues, contestaron, respecto a las diferencias entre la secundaria impartida en los centros y los institutos, que la flexibilidad es uno de los aspectos que las diferencia, pero también *la intervención del profesorado (3)* y *el tiempo de las clases (4)*.

En base a las respuestas de los participantes, se replanteó la cuestión respecto a lo que ellos entienden por *flexibilidad*, obteniéndose respuestas como: “en el centro tenemos pocas horas de clase” (PART06\_CEADF1) o “los profesores realizan varias actividades para evaluar” (PART03\_CEADF1). La flexibilidad del currículo y la actuación del profesorado son, sin duda, datos relevantes que caracterizan el currículo de formación básica de adultos.

Al inquirir al profesorado respecto a la aplicabilidad de la política de enseñanza secundaria en el centro de adultos se constataron dos temas: *omisión de la Administración*

---

<sup>58</sup> Está en trámite una propuesta que prevé cambios en la base nacional común del currículo de secundaria – definición de contenidos del currículo común. Por lo tanto, el Ministerio de Educación elaboró un portal para que la comunidad (académica y civil) pueda enviar contribuciones al documento (ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). Estos cambios impactarán en la oferta de educación secundaria para adultos. Precisamente, las Directrices Operacionales de Educación de Adultos del DF, fueron construidas con la participación de profesores y de la comunidad académica.

y *desarticulación de la realidad*. El tema *omisión* (2) hace referencia a la idea de negligencia del Gobierno. En cuanto al tema *desarticulación de la realidad* (2), hace referencia a ausencia de recursos. Lo que permite concluir que se trata de un sistema educacional comercializado, en el que se notan las desigualdades sociales, como afirma Ball (2010). La desarticulación mencionada también se reafirma en la organización del currículo pues, de acuerdo al profesorado, el proceso de construcción del currículum y los criterios utilizados para su organización fueron la adaptación del currículo de clases regulares al contexto de los centros de adultos.

Las respuestas del director del centro caminan en el mismo sentido que las del profesorado. Respecto a la *aplicabilidad de las políticas de educación de adultos* resultaron dos temas: *prioridad política* y *adaptación de la propuesta gubernamental*. Para el director, a pesar de las normativas establecieron la secundaria de adultos como aquella destinada a personas jóvenes y adultas, el centro da prioridad para atender a una demanda mayor de adolescentes. En cuanto a la *adaptación*, indica que el currículo es una adaptación del que se aplica en la secundaria regular.

Una cuestión a considerar en el desarrollo del currículo (aunque detallada en el ítem anterior) es la presencia masiva de adolescentes en el centro de adultos. Pues señala una nueva problemática para los centros de formación básica de adultos (Conceição, 2014), siendo necesario insertar esa cuestión en la agenda de las políticas educativas. Pues la juvenalización trae como cuestión de fondo la inadecuación de la enseñanza secundaria para atender a las necesidades de ese público y, al mismo tiempo, en la formación de los profesionales de educación de estos institutos que “orientan” a los adolescentes para que migren a centros de adultos. Ésta es, precisamente, la principal *dificultad en la gestión* del centro, tal y como señala su director, el número creciente de matrículas de adolescentes y la “orientación” de los institutos que encaminan dichos participantes.



Según el director, este perfil presenta como problemática la cuestión de la disciplina, el absentismo y el fracaso – aunque el centro está desarrollando propuestas pedagógicas para favorecer un mayor éxito académico. Sin embargo, cuanto se trata de enseñanza de adultos, considera que la principal traba es el *profesorado* (frecuente absentismo y dificultades para su contratación) pues suele tener varios “empleos” o desempeñar otras actividades laborales, es decir, para muchos enseñar, en centros de adultos, representa un complemento de sueldo.

El director tiene experiencia en la oferta de secundaria regular y cree que la gran diferencia con la oferta de adultos es el *currículo* (D\_CEADF1). En las clases regulares es obligatorio seguir el contenido previsto mientras que –afirma– “el *currículo de adultos* es más ‘flojo’” (D\_CEADF1), está más resumido y tiende a adecuarse a la realidad del curso (tiempo) y a la necesidad de los participantes, es decir, hay más flexibilidad para organizar los contenidos en los distintos horarios y atender a las necesidades de los participantes.

El discurso frecuente de flexibilidad del currículo, sea por parte del profesorado o del director, tiene como aspectos recurrentes la duración de las clases, el escaso control del proceso, la facilidad de elección de los contenidos, etc. Sin embargo, la concepción de flexibilidad en el sentido de cambio permanente, de inserción de otros saberes y conocimientos, incluso, de saberes oriundos del contexto de los participantes (Ferrada, 2007) no se manifiesta.

#### 5.2.4. Educación secundaria de adultos y práctica social democrática

La observación de los participantes en diferentes espacios de convivencia del centro, así como su opinión y la de otros actores, permitieron identificar que estos espacios y prácticas invitan a la reflexión respecto a la vivencia de prácticas sociales democráticas. El centro presenta una diversidad de espacios comunitarios o áreas de convivencia que favorecen el encuentro de los participantes: cafetería, jardín, pasillos anchos, huerto comunitario, estudio de radio, etc.; sin embargo, es el área próxima a la cafetería el que prefieren.

Durante la observación de las clases (O1\_CEADF1), por ejemplo, se comprobó que éstas tienen mobiliario individualizado, con organización espacial y desarrollo semejante al sistema de enseñanza regular (modelo escolar), lo que sugiere el refuerzo de la individualización del proceso de aprendizaje<sup>59</sup>.

En otro momento de observación (O2\_CEADF1), en el patio de entrada al centro, se constató la exigencia, a los participantes, en cuanto al uso del uniforme. Dicha exigencia se sostiene bajo la premisa de que el centro recibe adolescentes y jóvenes en situación de conflicto con la ley (que cumplen medidas socioeducativas); y por ello el uso del uniforme ayuda a diferenciar quien son los estudiantes. Por ello, la seguridad del espacio se insiere como otro punto relevante, pues se muestra un cierto rigor en el control de entrada y de salida.

Además, la actuación colectiva de los participantes en el centro suele ser una de las cuestiones relevantes para pensar en las posibilidades de desarrollo de la conciencia colectiva y de la vivencia de prácticas sociales democráticas. Ball y Mainardes (2011)

---

<sup>59</sup> Ese panorama es perceptible en la mayoría de los centros del Distrito Federal y del resto de país.

indican que hay, por lo menos, tres dimensiones que hay que considerar para identificar el concepto de justicia social en la formulación de las políticas educativas, que a veces pueden estar en tensión unas con otras: distributiva, cultural y asociativa. Esta última pone de relieve la importancia de los diversos grupos sociales en los procesos de toma de decisiones que afectan directamente a sus condiciones de vida. En base a esta última dimensión, se cuestionó a los diferentes actores respecto a la existencia, en el centro de adultos, de una organización o formas de actuación colectivas de los participantes.

Durante el grupo de discusión, los participantes fueron cuestionados, en relación a lo que ellos entienden por *emancipación*; ahí se constató cierta incertidumbre del grupo a la hora de contestar. Apenas dos compartieron su opinión: uno dijo “es la posibilidad de mantenerse por sí mismo” (PART05\_CEADF1) y una chica dijo “es tener trabajo y vivir con sus propios recursos” (PART03\_CEADF1). Y en el cuestionario, los participantes fueron cuestionados respecto a la necesidad de una organización colectiva, de ellos, para la defensa de sus derechos o la articulación de acciones conjuntas, hubo unanimidad al reconocer esa necesidad.

En la observación (O3\_CEADF1) de una clase del *terceiro seguimento* se observó que la relación del profesor con los participantes, antes del aula, es amistosa y de proximidad. Sin embargo, cuando expone los contenidos, él profesor asume una postura más individualista – pues cuando los participantes intervienen hay pocos signos de contextualización de los conocimientos – las respuestas a las indagaciones de los participantes son tratadas con cierta homogeneidad, es decir, no valoración del aspecto generacional y de heterogeneidad de la clase. Y más una vez se constata que en la organización del espacio del aula, los muebles siguen el estilo de las clases del sistema regular, es decir, sillas y mesas individuales (la talla de los muebles es compatible para atender al público adolescente y las sillas no se ajustan al cuerpo de los participantes) y

están organizados en filas, lo que favorece al comportamiento de “mirar hacia la nuca de los compañeros<sup>60</sup>”.

Cuando se les preguntó a los profesores sobre el desarrollo de actividades que favorezcan la *organización/participación colectiva de los estudiantes* se obtuvieron respuestas relacionadas con *la realización de eventos* (3) y *el consejo escolar* (1). En cuanto a la *realización de eventos*, se recogieron respuestas como: “uno de los eventos es la semana de educación para la vida y la semana educación de adultos” (PROF02\_CADF1).

El análisis de las respuestas del profesorado apunta a la ausencia de prácticas pedagógicas que fomenten o desarrollen la vivencia democrática – en las clases, los principios de participación y las prácticas democráticas, sobretodo de vivencia de acciones colectivas, previstas en la política educativa no se reflejan. Ayuste, Gros y Valdivieso (2012) afirman que el paso de la sociedad del conocimiento a la democracia del conocimiento exige confiar en las personas como interlocutoras validas en los procesos de deliberación pública.

La respuesta del director del centro no difiere de la perspectiva del profesorado pues reconoció que en el CEADF1 no hay asociación colectiva de participantes y justificó su ausencia en el hecho de que el tiempo del curso es corto (6 meses) y no permite que los participantes se organicen y desarrollen actividades colectivas. Sin embargo, explicó que el centro desarrolla diversos *Proyectos Pedagógicos* como: una radio, una televisión (elaboración de videos) e, incluso, un huerto comunitario (D\_CEADF1). Según él, muchos profesores propusieron trabajar con proyectos integradores en las asignaturas. Además, también se celebra la Semana de la Educación de Adultos en la que los

---

<sup>60</sup> Esta expresión es muy utilizada en Brasil para describir el modelo de organización espacial de las clases. Dicha organización presupone una cierta disciplina y dificulta el acompañamiento del aula, pues las sillas siguen en filas, lo que favorece mirar más a la nuca del compañero que atender a la exposición del profesor.

participantes se involucran de modo más intenso – organizando seminarios, paneles, visitas externas, etc.

La orientación hacia *la ciudadanía y el reconocimiento de saberes y experiencias* son actividades que no son desarrolladas de modo específico, tampoco hay un proyecto o asignatura que trate esas cuestiones – sin embargo, el director mencionó que en el preparativo para el *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, por ejemplo, la profesora realiza actividades que permiten valorar los saberes de los participantes (D\_CADF1). Él también afirmó que el asunto de la ciudadanía tiene un tratamiento transversal en las asignaturas.

#### 5.2.5. Educación Secundaria de Adultos y perspectivas de los participantes jóvenes

A lo largo de la tesis, se ha analizado el aspecto generacional en los centros de adultos, destacando la presencia predominante de los jóvenes. Dicho fenómeno, representa más que la mera cuestión de reconocimiento de la edad de los participantes, consiste en reconocer también otras dimensiones (cultural, laboral, de género, etc.) y de que ese fenómeno impacta en el desarrollo de las clases pues el profesorado no tiene formación específica para atender a ese perfil de participante y, por consiguiente, hay una desconexión entre las prácticas educativas y las necesidades de ese colectivo. Además, hay escasas evidencias respecto al reconocimiento de saberes de estos participantes y a las posibilidades de permeabilidad de los mismos. Con todo eso, los análisis permiten pensar que la enseñanza secundaria de adultos se constituye en espacio promotor de saberes necesarios para el desarrollo de los proyectos de vida de los participantes.

Al indagar sobre la emancipación, los proyectos de vida y la contribución de la educación a dichos proyectos, durante el grupo de discusión, surgieron reflexiones en

torno a cómo estaban, hacia donde iban. Para algunos esa cuestión aún no estaba clara. Sin embargo, el hecho de reconocer la duda, la incertidumbre, denota un aspecto positivo: la reflexión en torno del tema. Además, al rellenar los cuestionarios, los participantes contestaron respecto a sus proyectos de futuro, después de obtener el título de secundaria, que desean *ampliar la escolaridad* (20) – en este caso, ingresar en la universidad (apenas uno mencionó hacer un curso de formación profesional de grado medio).

Los cursos más citados fueron: Farmacia (6), Nutrición (5), Administración (4), Gastronomía (3), Ingeniería Civil (2). Otro tema recurrente fue *motivación laboral (lograr/cambiar de empleo)* (3).

Las respuestas apuntan a que la formación secundaria es uno de los pasos para alcanzar otras etapas de la vida. La mayoría de ellos pretende lograr el nivel superior de enseñanza para alcanzar sus planes futuros, lo que evidencia la importancia de la educación, sobre todo en el Distrito Federal que suele presentar uno de los mayores índices educacionales del país. Ello suele ser un elemento importante para la participación y la movilidad social, sobre todo por ser una de las regiones en la que los puestos de trabajo tienen los mejores sueldos (nuevamente se constata una coherencia entre el contexto social de los participantes y su perspectiva por ampliar la escolaridad).

Otra coincidencia de sus planes con el contexto es que nadie mencionó cursos vinculados al área industrial, pues ésta no es la vocación económica de la región. Al mismo tiempo, esa no opción evidencia también un dato recurrente: la población de clases menos favorecidas suele optar por cursos superiores del área de humanas, mientras que suelen estar alejados de las carreras del área de exactas y tecnológicas.

En este sentido, se acredita que la educación debe aportar nuevas perspectivas, generar nuevas necesidades. Sin embargo, cuando se consideran las trayectorias vividas por un número significativo de la población, exclusiva de los procesos formativos – por distintas razones y medios – esa afirmación ocupa una posición relevante.

A lo largo de la investigación, sobre todo de algunas reflexiones en torno a las respuestas de los distintos actores, se fue percibiendo que sus respuestas dotaban de otro sentido a la investigación, uno que antes no había sido previsto: es que durante la investigación los participantes (de ambos contextos de análisis) que no tenían claro sus proyectos de vida, pudieran crear o valorar sus caminos, sus trayectos (de la enseñanza secundaria regular hacia la secundaria de adultos) y, más que eso, hacer prospección hacia el futuro.

“Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;  
Caminante, no hay camino: se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”.

(Antonio Machado)

## **CAPÍTULO VI. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADULTOS EN CATALUÑA Y EN EL DISTRITO FEDERAL: ELEMENTOS DE COMPARACIÓN**

### **Introducción**

El análisis comparativo de la educación secundaria de adultos de los dos contextos, presupone presentar como primer elemento la caracterización de estos contextos. En este sentido, esa oferta es pensada como política educativa, y en cuanto tal exige revisitar el panorama histórico, político, económico y social de los dos contextos de análisis, en el periodo comprendido entre 2002 y 2015. Dicho periodo se ha elegido por reflejar un momento relevante en el desarrollo de políticas educativas y, sobre todo, por representar un periodo democrático para los dos contextos – el que sirve de subsidio para el análisis comparativo; y considerando la dinámica y la profusión de hechos, en este apartado se hizo un recorte de momentos significativos de la historia. Por ello, el análisis fue desarrollado a partir de algunas unidades de análisis comparativas y en base a los objetivos fijados en la investigación.

### **6.1. Contexto de las ofertas de educación secundaria de adultos**

#### *El contexto de Cataluña (España)*

España es un país localizado en la Península Ibérica, en el extremo suroccidental de Europa, y tiene una superficie total de 506.030 km<sup>2</sup>, con una población actual de



46.423.064 millones de habitantes y un 9,54% de extranjeros (INE, 2015); con sistema de gobierno una monarquía parlamentaria. Su organización políicoadministrativa es la de un Estado descentralizado que reparte la toma de decisiones en tres divisiones territoriales: municipios, provincias, diecisiete comunidades y dos ciudades autónomas. De acuerdo la Constitución Española, el reparto de competencias, está previsto en el artículo 149, donde se prevé el reparto entre el gobierno central y las Comunidades Autónomas (España, 2016).

La Constitución de 1978 preconiza, históricamente, niveles distintos de autonomía de las comunidades pues algunas poseen más competencias (como Andalucía, Cataluña, Galicia y País Vasco) mientras que otras tienen un poder más limitado.

A pesar de los avances se constatan algunos elementos que insinúan cierto desnivel con los cambios de las sociedades modernas. La Constitución Española proclama el laicismo del Estado, sin embargo, éste concede un fuerte apoyo a la iglesia católica, con subvención de presupuestos a centros católicos de enseñanza, un ejemplo de la dialéctica entre tradición y modernidad (Llavador, Dobon & López, 2008). Esta relación entre Estado e Iglesia también se hace notar en Brasil.

Una característica relevante de España, en cuanto al aspecto cultural, es la pluralidad de lenguas – aunque el español sea la lengua oficial – y, de acuerdo la Declaración Universal de Derechos Humanos y en base a la Constitución Española (MEC, 2016), la lengua es un derecho fundamental de la persona.

Esa normativa prevé que las lenguas constitucionales son el castellano, el catalán, el vasco y el gallego y sus respectivos dialectos: el valenciano, el balear, el andaluz, el extremeño, etc. Dicha pluralidad lingüística revela un universo cultural que va más allá de la lengua, es decir, per pasa por costumbres específicas, por una cultura propia en el modo de vivir y de relacionarse. En este sentido, la lengua catalana es uno de los patrimonios inmateriales de la comunidad de Cataluña y, por eso, la prevalencia allí de

ese idioma sobre el español es uno de los argumentos en defensa de la cultura y de la identidad de ese pueblo. Por ello, se constituye como uno de los aspectos de confrontación con el gobierno central, en el tema de políticas educativas.

La comprensión de la complejidad de las políticas del gobierno central y de sus respectivas comunidades y el impacto para la educación es necesario mencionar algunos hechos relevantes del período elegido para esta investigación (2002-2015).

Durante el periodo 1996-2003, el país estuvo gobernado por el Partido Popular (PP). En dicha época el país acumulaba una deuda pública del 67,4% del PIB así que una de las iniciativas del gobierno, en dicho periodo, fue la privatización de empresas públicas como, por ejemplo, Telefónica. Fue cuando se alardeaba un supuesto “milagro económico”. Sin embargo, el crecimiento de la economía se dio más por la entrada de recursos del Fondo Europeo que por intervenciones del gobierno, aunque la bajada de impuestos al final de su mandato también representó un impacto importante.

Un hecho relevante de 2002 fue el cambio de la moneda (de las pesetas al euro)<sup>61</sup>, lo que produjo un impacto significativo en la sociedad española. En ese mismo año, el país siguió manteniendo la segunda posición en el ranking mundial de entradas de turistas – la economía mundial empezó un proceso de recuperación, aunque moderado. Sin embargo, el VII Informe de la Fundación de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada – FOESSA (2014) sobre exclusión y desarrollo social, en España, en el periodo 1995-2007, registra que el país vivió un crecimiento económico que no representó por sí mismo la distribución de estos recursos.

Al final del año, el 23 de diciembre de 2002, se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 20/2002, que tenía como justificante para su aprobación, en su

---

<sup>61</sup> En 1985, España pasó a formar parte del grupo de países de la Unión Europea (UE), que, en pocas décadas, dejó de ser un grupo homogéneo de países desarrollados para pasar a ser una comunidad con gran representatividad en la esfera global – un paso importante para eso fue la entrada en circulación del euro, el 1 de enero de 2002; y, en diciembre del mismo año, la decisión de aceptar la adhesión de diez nuevos países a partir de 2004, representó un desafío para el grupo.

*Exposición de Motivos*, los cambios tecnológicos que transformaron las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por el dinamismo del conocimiento y de la información como motores del desarrollo económico y social, han hecho surgir en los ciudadanos nuevas expectativas respecto a la educación y la formación que demandan la búsqueda de políticas educativas acertadas. Es entonces cuando se establece la creación del Título de Especialización Didáctica (TED), solo puesto en marcha con la Ley Orgánica de la Educación (LOE) 02/2006, con el gobierno socialista.

A este panorama se suman las bajas tasas de fecundidad que representan la fragilidad en el modelo social, evidenciando una demografía negativa, entre otros aspectos. De ahí se desprende que las políticas sociales favorecieron a las personas más mayores en términos de jubilación y a los trabajadores con larga trayectorias de empleo – dejando al margen a los más jóvenes (FOESSA, 2014, p.9).

Al inicio de 2004, exactamente el día 11 de marzo, España sufre un atentado en la Estación de Atocha de Madrid. Ese hecho impulsó el cambio de poder en la dirección del país<sup>62</sup> – tres días después hubo la ascensión del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que asume el gobierno con un 42,47% de los votos y 164 escaños, después de once años de gestión del PP. A lo largo de ese gobierno, se percibe que el nuevo Ministro busca construir una gestión con mayor participación de la sociedad civil organizada y en la composición de su gabinete opta por una participación más paritaria entre hombres y mujeres.

Al asumir el gobierno, el país no tenía el mismo apoyo financiero de la Unión Europea<sup>63</sup> que en años anteriores – la entrada de diez nuevos países en la comunidad, sumado al crecimiento de la economía y a otros aspectos, supusieron una bajada de los

---

<sup>62</sup> Se creía que el atentado era la respuesta de grupos extremistas en contra de la intervención del gobierno español en la guerra de Irak, intervención también rechazada por la mayoría de la población.

<sup>63</sup> Creada con el Tratado de la Unión Europea, en 1992, en cuanto proyecto político-económico y organización jurídica de los países europeos, siendo sucesora de la Comunidad Económica Europea, formada en 1957.

presupuestos comunitarios. Con todas las dificultades y la complejidad del gobierno, se constata una inclinación del mismo hacia la construcción de una política participativa. La elaboración del Plan Director 2005-2008, así lo evidencia, se basó en el diálogo con representantes y especialistas de diversos colectivos. Ese plan demuestra la defensa del gobierno de desarrollo del país, la igualdad de género, la prevención del conflicto, la lucha contra la pobreza, el reconocimiento al papel de la diversidad cultural en el desarrollo o la modificación del Código Civil para permitir el matrimonio entre personas del mismo sexo, entre otros aspectos. Además, se produce un acercamiento a la economía de Latinoamérica – relación perdida con el anterior gobierno. Así se recuperan los márgenes de autonomía que había tenido la política latinoamericana española y se fortalecen las relaciones bilaterales en todos los ámbitos (INRE, 2008). Durante ese gobierno hubo una reducción del 21,1%, en el paro de los jóvenes menores de 30 años en el periodo comprendido entre enero de 2005 y de 2008 (CES, 2012). Sin embargo, en el periodo posterior, 2008-2013, el incremento del paro para el mismo segmento poblacional fue del 48,9% (Ídem). En este último periodo, debido a la crisis económica mundial, el país notó las consecuencias: altos precios de las materias primas, crisis hipotecaria, etc.

En ese contexto, en 3 mayo de 2006, es aprobada la Ley Orgánica de Educación 02/2006, que representó algunos avances para la educación. Destaca el hecho de que la asignatura de Religión será de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos, el avance está en el hecho de no obligar al alumnado a cursarla y no contabilizar para la nota media del curso. El Real Decreto 1631/2006, por su parte, establece que la asignatura de Religión tendrá, como mínimo, 140 horas lectivas para los tres primeros cursos de educación secundaria y 35 horas para el último.

La LOE 02/2006 también prevé que los centros educativos deberán otorgar el título de graduado en enseñanza secundaria al alumnado que haya alcanzado los objetivos de la etapa y los que no hayan logrado ese éxito, recibirán un certificado de escolaridad.

El título de secundaria permite el acceso al bachillerato, a la formación profesional de grado medio y al mundo laboral. Además, prevé la realización de programas de diversificación curricular (desde el tercer curso) orientados a la consecución del título de graduado en educación secundaria para los alumnos que hayan repetido ya una vez en secundaria y no estén en condiciones de promocionar a tercero. Es decir, dicho programa está pensado como perspectiva para reducir el riesgo de exclusión social de los alumnos que presentan dificultades para obtener el mencionado título.

En cuanto al artículo 5, se establece que, para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición; compitiendo a las mismas promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y sus correspondientes titulaciones, a las personas jóvenes y adultas que abandonaron al sistema educativo sin ninguna titulación. En base a este artículo se deduce que el currículo está organizado por competencias, lo que no se constata en la práctica.

Otro avance fue la inclusión de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (España, 2006) en el currículo:

Artículo 18.3: En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior, se añadirá la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Artículo 24.3: En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

El panorama de crisis económica y política llevó a la población a manifestarse de modo más contundente en 2011 – hubo un momento de protestas, por parte de la sociedad que fue el 15-M, referencia a un movimiento también llamado de los *indignados*. Dicho movimiento produjo una serie de protestas con la intención de promover una

democracia más participativa, distante del bipartidismo PSOE-PP, mas también de rechazo a la influencia de otras instituciones en la economía y en el rumbo del país.

En esa misma época, el porcentaje de inmigrantes era del 12,2% (con la crisis este porcentaje disminuye). La inmigración representa un impacto significativo en la economía de España. El país (juntamente con EEUU) es el principal destino de inmigrantes de América Latina y el Caribe. Además, lo es por ser un país europeo cercano al continente africano y limítrofe con otros países europeos que presentan mayor atractivo para los inmigrantes. Ésta es una cuestión que demanda constantes políticas públicas, desde la prevención o el control en la entrada de inmigrantes hasta las acciones focalizadas para atender a dicha población.

De acuerdo con los datos de la OCDE (2013), cerca de la mitad de todos los inmigrantes internacionales residen en diez países de la OCDE – entre los cuales se encuentra España (en el décimo puesto, con cerca de 6,5 millones).

En julio de 2011, con la ausencia de consenso en el parlamento y la disminución de presupuestos comunitarios, el gobierno percibe que su proyecto político está agotado y decide anticipar las elecciones<sup>64</sup>. El que resultó en la elección de Mariano Rajoy, en noviembre de 2011, con 189 escaños (superior a los obtenidos por Zapatero y Aznar) produjo una ola de euforia entre los *populares*, sobre todo por el hecho de que el partido gobernaba 11 comunidades autónomas.

Todavía al inicio del gobierno, España continúa con un panorama de baja del número de puestos de trabajo. Lo que concurre para la evidencia de que la educación pasa a tener un valor fundamental para los jóvenes – según un estudio de Serracant, los jóvenes con empleo y sin cualificación son los que padecen más las consecuencias de la crisis – se constatan cambios en las estrategias educativas de los mismos, pues en 2012 el 68% de

---

<sup>64</sup> La constitución española no establece límite de tiempo para la permanencia del gobernante al frente del país (Aznar gobernó durante 11 años y González, durante 13).

los jóvenes considera que no es buena idea dejar de estudiar para trabajar (en 2007 era el 45%) y en 2012 el 58% de los jóvenes están estudiando, mientras que en 2007 eran el 46% (FJB, 2013,p.23). Datos que demuestran una vez más la necesidad de repensar dicho sistema educativo en la perspectiva de ampliar las condiciones de acceso y permanencia de ese público. Pues, entre otras cosas, creen que la educación pasa a servir de credencial de entrada en un mercado laboral en crisis.

En 2013, los jóvenes españoles seguían padeciendo altas cifras de desempleo. Según Serracant (FJB, 2013), el paro de los jóvenes produce efectos duraderos que se harán sentir no solo en las personas afectadas sino también en la sociedad en la que viven. Entre los jóvenes menores de 25 años, los datos superan el 57%. En febrero de ese mismo año, a pesar de las críticas de la oposición y de la huelga de los sindicatos, la mayoría del Congreso aprueba una reforma que facilita el despido laboral.

Por todo ello, la cuestión más contundente de ese año fue educativa: bajos índices educacionales, movilizaciones populares, huelgas, etc. Durante ese período, se registran altas tasas de fracaso y abandono escolar. Ese panorama llevó el gobierno a presentar un anteproyecto – la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Ésta fue rechazada por diversos sectores sociales, hubo manifestaciones de padres, alumnos y profesores, lo que se denominó *marea verde* (movimiento popular en defensa de una educación pública de calidad, de rechazo a la LOMCE y que pedía la dimisión del Ministro de Educación, José Ignacio Wert). Esa insatisfacción fue tan intensa que provocó la convocatoria de una huelga general en todos los sectores educativos el 16 de mayo de 2013; y contó con una participación multitudinaria en todo el país. Sin embargo, el movimiento no detuvo la iniciativa del gobierno que logró la aprobación de la ley en noviembre de 2013, solo con el apoyo del PP.

Uno de los aspectos rechazados por educadores e investigadores a la LOMCE es la cuestión de la retirada de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos

Humanos del currículo. Se constatan también cambios en la propuesta de la asignatura de Religión. La LOMCE establece que el alumnado puede elegir o no dicha asignatura y que la nota obtenida en la misma se sumará a la media final del curso y servirá para pedir ayudas y becas. Ese cambio induce al alumnado a optar por esa asignatura – lo que pone en evidencia la continua vinculación de la política educativa con la influencia de la religión dominante (católica), pues se constata, a pesar de la laicidad del Estado, la predominancia del discurso de la fe católica sobre las demás religiones.

La LOMCE también establece que “todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos y el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo” (España, 2013, p.1). En base a esa premisa, se presupone que los centros educativos deben poseer profesional especializado y capacitado para valorar los saberes y conocimientos de los participantes de educación de adultos, en la perspectiva de favorecer el avance de su nivel o de escolarización (hecho que se constata en escasos espacios educativos).

Sumado a eso, en diciembre del mismo año, la Generalitat de Cataluña realizó un sondeo en el que se le preguntaba a la población lo que votarían si se hiciera un referéndum para decidir la independencia de Cataluña; de ahí se constata que el 54,7% apoyaría el Sí (CEOG, 2013). Ese sondeo trae como cuestión de fondo la discusión en torno a una ciudadanía participativa. Además, produjo intensos conflictos entre la Generalitat de Cataluña y el gobierno central.

Durante ese año, se pusieron en marcha recortes presupuestarios en las políticas sociales, hubo una reducción en la inversión educativa, se aumentó el IVA, etc. Todo ello sin acuerdo previo con la oposición o el debate con la población pues el hecho de tener la mayoría en el Congreso, favoreció al gobierno la aprobación de medidas sin el consenso con la oposición o la aprobación de la población. Además, el país vivió intensos



escándalos de corrupción y, por primera vez en la historia de la monarquía española, un miembro de la Familia Real es imputado como sospechoso de corrupción.

En el contexto de una crisis económica, durante el periodo 2008/2013, las conquistas del equipo de fútbol nacional <sup>65</sup> parecen traer un nuevo aliento a la desilusionada población – semejante hecho ocurrió en Brasil (cuando ganó la Copa de Fútbol de 1970, en plena dictadura militar, y en 1994 con el Plano Cruzado y la súper inflación) – poniendo de manifiesto la práctica política de la antigua Roma, de “pan y circo” para calmar los ánimos de la población.

El año 2014 también dejó trazos relevantes en la historia de España. En junio, después de 39 años de reinado, el rey Juan Carlos I anunciaba que abdicaría del trono por motivos de salud; el 19 de junio tuvo lugar el traspaso de la corona a su hijo Felipe que pasa a reinar con el nombre de Felipe VI.

En 2015, la economía cambia y el país logra el puesto de mayor crecimiento entre todas las economías de Europa, incluso con una tasa (3,3%) por encima de EEUU en el mismo período. Sin embargo, lo que va a marcar el año es el nuevo mapa político del país: las elecciones autonómicas y municipales de mayo.

A lo largo de ese gobierno, se percibe la disminución de la población – en 2011, la población total era de 47.190.493 habitantes (INEP, 2012, p.37), mientras que los datos actuales apuntan a 46.423.064 habitantes (se nota la pérdida de 767.429 personas), la emigración de españoles hacia al extranjero, la disminución del empleo sin mencionar la cuestión de género (el elevado número de agresión contra las mujeres).

Además, el 20 de diciembre, concluyó la legislatura del Partido Popular y se celebraron elecciones generales que supusieron el fin del bipartidismo y el inicio de un cambio con el surgimiento de nuevos partidos políticos como Podemos (que surgió del

---

<sup>65</sup> Conquista de la Eurocopa (2008), el Mundial de Fútbol (2010) y la Eurocopa (2012).

15-M, liderado por Pablo Iglesias) y Ciudadanos (liderado por Albert Rivera). Este nuevo escenario provocó una mayor fragmentación del Parlamento, demandando del gobernante la búsqueda de una coalición con los partidos de la oposición.

En ese contexto, la secundaria obligatoria presenta un panorama de fracaso y deserción escolar de la juventud española; a pesar de ello, se constata un fenómeno positivo: el regreso de este alumnado al sistema educativo, sobre todo en clases de adultos, ciclos formativos de grado medio y programas de garantía social (MartínezNovillo, 2015).

En se tratando del contexto específico de Cataluña, es necesario registrar que esa Comunidad está situada al nordeste de la Península Ibérica y posee una identidad singular, lo que supone un gran atractivo turístico gracias a su comida, sus costumbres, la belleza de su litoral o la historia de una tierra medieval que ascendió a la modernidad con los Juegos Olímpicos de 1992. Posee una extensión territorial de 31.895 km<sup>2</sup>, está dividida en 41 comarcas y cuatro provincias (Barcelona, Girona, Lleida y Tarragona) y cuenta con 947 municipios. Esta comunidad tiene un gobierno propio, con tendencia nacionalista y sus representantes son elegidos por el voto popular.

Históricamente, Cataluña ha tenido una clara vocación de autogobierno que la caracteriza como comunidad-estado. Sin embargo, en los últimos años viene desarrollando acciones efectivas de fortalecimiento de su autonomía en la búsqueda de constituirse como nación independiente del estado español. En este sentido, la lengua y la educación tienen un papel fundamental. El Estatuto de Autonomía de la Generalitat, creado en 2006, establece en el artículo 50, respecto al fomento del catalán, que los poderes públicos deben protegerlo en todos los ámbitos y sectores y deben fomentar su uso, difusión y conocimiento. Además, establece que el gobierno, las universidades y las instituciones de enseñanza superior, en el ámbito de las competencias respectivas, deben adoptar las medidas pertinentes para garantizar el uso del catalán en todos los ámbitos de las actividades docentes, no docentes y de investigación.

En cuanto a la educación, en el artículo 131, se declara que corresponde a la Generalitat, respecto a la educación obligatoria y no obligatoria que conducen a la obtención de un título académico o profesional, con validez en todo el territorio español, y a las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva de regular los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio. Además de otros aspectos, se destaca la creación, el desarrollo organizativo y el régimen de los centros públicos; la inspección, la evaluación interna del sistema educativo, la innovación, la investigación y la experimentación educativa, así como la garantía de la calidad del sistema educativo; la formación permanente y el perfeccionamiento del personal docente y de los demás profesionales de la educación y la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos.

Hay que destacar que la consolidación de Cataluña como una de las principales comunidades autónomas de España se debe, en parte, a su economía, marcada por una predominancia de la industria y del sector servicios (en el que destaca el turismo).

En 2002, el área metropolitana de Barcelona destacaba por encima del resto de España por una alta concentración de la industria textil, química y de producción de automóviles, entre otras áreas. En ese contexto, el paro era una cuestión que demandaba atención (el sector que presentó una mayor tasa de paro fue el de la construcción civil, que en la década pasada logró resultados nunca antes vistos, incluso de supervaloración de los inmuebles).

La historia de Cataluña en la última década estuvo marcada por un gobierno de coalición entre los partidos de izquierda (dicho fenómeno, denominado tripartito, establecía la coalición entre el PSC, ERC e ICV-EUA) que empezó en 2003 con la elección de Ernest Maragall como presidente de la Generalitat (gobernó hasta 2009). En

esa época, Artur Mas rechazaba de forma contundente la independencia de Cataluña de España<sup>66</sup>.

Sin embargo, el consenso en las políticas públicas con un gobierno liderado por una diversidad de partidos no es tarea sencilla. Lo que se hizo notar con el decreto 1593/2006, que establecía las enseñanzas mínimas nacionales y ampliaba las horas de clase de español, lo que produjo debates y disensión entre los partidos de la coalición.

Divergencias aparte, hay que considerar que el tripartito representó un avance para la puesta en marcha de un gobierno con tendencia nacionalista y de defensa de la identidad catalana. Pues se constata que fue esa propuesta de coalición la que marcó el rumbo de las siguientes elecciones y consolidó el ideario independentista de Cataluña.

Uno de los cambios de ese periodo fue la Ley 01/2003 de Universidades que tenía por objetivo la ordenación del sistema universitario de Cataluña, en el marco del espacio europeo de enseñanza superior. Dicha ley pretendía avanzar en el proceso de internacionalización y en la convergencia hacia la constitución de ese espacio de enseñanza. Es también cuando se establece el año europeo de la Educación Especial; en abril de ese mismo año, la Generalitat establece el Plan Director de Educación Especial en Cataluña que se centra en la atención al alumnado con discapacidad con vistas a considerar sus necesidades educativas e identificar el soporte y los recursos necesarios para su progreso personal.

Respecto a todos los eventos y cambios ocurridos entre 2002 y 2015, quizás el más relevante se produjera en el ámbito de la política catalana. Pues su historia, en la última década, está marcada por manifestaciones, sondeos y referéndums en defensa de la independencia y por la coalición de partidos al frente del Parlamento (Cataluña, 2016). El 16 de noviembre de 2003, se celebran elecciones al Parlamento de Cataluña, ahí se

---

<sup>66</sup> Dicho planteamiento surge en el momento en que el País Vasco comienza a discutir sobre la posibilidad de independizarse.

constata la predominancia de escaños para los partidos *Convergencia i Unió* y el *Partit dels Socialistes de Catalunya-Ciutadans pel Canvi* (PSC-CpC).

En noviembre de 2010, Artur Mas es elegido presidente de la Generalitat de Cataluña, como candidato de CiU. Las elecciones parlamentarias evidencian una polarización de votos entre varios partidos. Sin embargo, CiU logra una mayoría de 62 escaños y se distancia del PSC-CpC (que logra apenas 28). Ya en 2012, *Convergencia i Unió* asume una vez más la delantera con 50 escaños. Sin embargo, en 2015, en medio de la profusión de movimientos y acciones en defensa de la independencia de Cataluña surge el partido *Junts pel Sí (JxSí)* que logra 62 escaños, quedando en segundo lugar *Ciutadans-Partido de la Ciudadania (C's)*, con 25, y seguido del PSC-PSOE con 16 escaños. En ese contexto, la elección de la primera alcaldesa de Barcelona (perteneciente a un partido con poca expresividad) es uno de los puntos relevantes, pues da el tono del cambio en el panorama de la política catalana y española.

Considerando los cambios en la educación hay que mencionar que, en 2009, se aprobó la ley 12/2009 de la Generalitat de Cataluña, que establece, entre otros aspectos, que el alumnado de secundaria obligatoria puede constituir asociaciones con la finalidad de promover su participación en la actividad educativa y facilitar el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes (Cataluña, 2009).

La referida normativa suscita la discusión en torno a la importancia de que el espacio escolar debe constituirse en un locus de vivencia de prácticas democráticas. La ausencia, a su vez, puede representar la invisibilidad del potencial de los jóvenes y la supremacía de dominación de los intereses y deliberaciones de la dirección escolar. Sin embargo, es la Educación Secundaria de Adultos que evidencia más elementos para discusión en el contexto de Cataluña.

La secundaria de adultos se rige por leyes de ámbito nacional y regional. Por ejemplo, la Ley 2/2006 postula el abordaje del aprendizaje a lo largo de la vida; la

recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 2006, sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente; la Comisión de las Comunidades Europeas – COM 2006-614, que establece los fundamentos sobre el aprendizaje de adultos; el decreto 143, de 26 de junio de 2007, de la Generalitat de Cataluña, que fija los aspectos organizativos de la Educación Secundaria de Adultos; la ley 12/2009 que dicta nuevas normativas para la educación de adultos; el decreto 102/2010, que trata de la autonomía de los centros educativos, en el que se aborda información respecto al cuerpo directivo, a los principios rectores de la gestión y a la actuación de las personas adultas, entre otros aspectos; la resolución de 19 de junio de 2012, que asienta los currículos de enseñanza de informática en los centros de personas adultas o el decreto 161/2009, que implanta la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria de adultos, entre otras. Por cuestiones didácticas, nos atenderemos a algunas de estas normativas.

El decreto 143, de 26 de junio de 2007, de la Generalitat de Cataluña establece los aspectos organizativos de aquella oferta. De acuerdo con este decreto, el público son aquellas personas que quieren adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación secundaria.

Además, prevé que la oferta se adapte a las condiciones y necesidades de las personas a través de enseñanza presencial, semipresencial o a distancia. Sin embargo, para Martínez-Novillo (2013) esa oferta se ha convertido, en las últimas décadas, en una vía de segunda oportunidad para obtener el título de secundaria. Diferentemente, Machado & Grossi Junior (2009), refiriéndose a las personas adultas que acuden a estos programas en Brasil, afirma que hay de hecho una ansiedad, por parte del joven y del adulto que vuelve a estudiar, de recuperar el tiempo perdido incluso debido a la presión del mercado laboral. Pero eso no significa que no estén interesados, que sean perezosos o que estén allí solo para obtener el certificado, dicha premisa no hace justicia a los innumerables trabajadores y trabajadoras que regresan al sistema educativo, después de años de dificultades de

conciliar la dinámica de la vida – trabajo, familia y estudio; ni tampoco justifica la oferta de una enseñanza aligerada (Ídem).

La organización de la oferta de secundaria de adultos, en Cataluña, es establecida por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat (Generalitat, 2016). Hay un calendario en que se prevé las orientaciones del mismo, el acceso a los cursos; y la realización de una preinscripción (que puede ser online) y una matrícula posterior (hay una lista de espera, para el caso de que no se cubran todas las plazas ofertadas). Sin embargo, hay que cumplir los requisitos de acceso – tener 18 años (o cumplirlos el año natural en que se inicia la formación) o cumplir 16 años en el año natural que inicia la formación y que cumpla algunas condiciones: tener contrato laboral que le impida asistir a los centros educativos en régimen ordinario; encontrarse en proceso de obtener un permiso de trabajo; ser deportista de alto rendimiento; cursar o haber cursado los módulos obligatorios de los programas de calificación profesional inicial o un programa de formación e inserción; querer cursar la formación para pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio o participar en el programa de experiencia profesional para la ocupación juvenil de Cataluña.

El Departamento de Enseñanza establece, en su página web, que, para tener acceso a los cursos, los participantes deben conocer el calendario de todo el proceso, consultar los centros, reunir la documentación necesaria para inscribirse, presentar la solicitud, consultar los resultados de la preinscripción y el centro asignado y, por fin, hacer la matrícula. Además, facilita una relación de centros con sus respectivas ofertas – cada uno prevé los tipos de ofertas (pruebas de acceso, educación secundaria de adultos presencial o a distancia, etc.) y fija el horario de atención que, en general, es de mañana y tarde.

Acerca de la gestión y el control del proceso educativo de los centros de formación reglada, ésta corresponde al poder del Estado que lo ejerce por medio de las

comunidades autónoma. Por ello, en los centros públicos se constata la existencia de competencias del Ayuntamiento. En cuanto a la gestión de las actividades de los centros, en base a las normativas de educación de la Generalitat, los centros de adultos deben “determinar” formas de participación del alumnado, considerando las características y la edad y siguiendo las orientaciones del Departamento, con el objetivo de facilitar la presencia de los mismos en la vida del centro y de fomentar el diálogo y la corresponsabilidad por medio de hábitos democráticos de convivencia. El consejo escolar es el órgano colegiado de participación de la comunidad escolar en el gobierno del centro y en los centros de adultos, se supone que está compuesto por participantes jóvenes y adultos. Sobre eso, Acín (2013, p.481) explica que en Cataluña los centros de educación de adultos poseen más autonomía, pero también cierta tendencia a la homologación con la educación regular.

Entre el personal que compone la gestión del centro de adultos se encuentra el cargo de director, un profesor que asume el cargo de gestor y cuya responsabilidad es formular el proyecto educativo del centro o adaptarlo y garantizar la efectividad de los indicadores de su evaluación, entre otras.

Está también el jefe de estudios, un profesor nombrado por la dirección del centro, por un periodo semejante al del director y que tiene como responsabilidad la organización del proceso de enseñanza y la atención a los participantes, entre otras; el responsable de la Secretaría del centro también es un profesor nombrado por el director, para actuar en el mismo tiempo de gestión que el jefe de estudios y el director y que es el responsable de la gestión económica, documental, de los recursos materiales, de las instalaciones y de las normas de funcionamiento, etc.



La asociación de vecinos<sup>67</sup> es una de las representaciones comunitarias que suele contribuir a la gestión de los centros de adultos; está compuesta por personas mayores que participan en diversas actividades del centro de adultos, aunque no todos posean tal representación.

Aun respecto a la organización, en base al decreto 143/2009, para facilitar el aprendizaje de las personas adultas, los estudios serán organizados de forma modular en tres grandes ámbitos: comunicación, social y científico-tecnológico (Cataluña, 2007). En el ámbito de la comunicación, se contempla lengua y literatura catalanas, lengua y literatura castellana y también lengua y literatura extranjeras. En cuanto al ámbito social, incluye: ciencias sociales, geografía e historia, educación para la ciudadanía, educación visual, plástica y música.

El ámbito científico-tecnológico incluye: ciencias de la naturaleza, matemáticas, tecnologías y aspectos relacionados con la salud y el medio Ambiente. Sin embargo, los centros podrán incluir otras materias que crean necesarias para mejorar el currículo. En dicho proceso, el centro deberá valorar los conocimientos y experiencias de los participantes, así como los créditos académicos ya desarrollados con la intención de orientarlos en cuanto al nivel que les corresponda.

Además, la secundaria de adultos se organiza como oferta formativa en dos niveles: Graduado en Educación Secundaria, nivel 1 (GES I), y Graduado en Educación Secundaria, nivel 2 (GES II), cada uno es desarrollado de forma modular, con una duración de un año. A pesar de guardar semejanzas con el currículum de secundaria regular, mantiene una mayor flexibilidad en su desarrollo y se imparte en el horario diurno y nocturno.

---

<sup>67</sup> Dichas asociaciones fueron las responsables de la creación de los centros de adultos, al inicio del proceso de democratización del país cuando se registraban unos elevados índices de analfabetismo en la población adulta.

Con base en el decreto 161/2009, en GES I el curso contempla 6 módulos (siendo 4 comunes y 2 opcionales); el ámbito de comunicación contiene: Lengua Catalana II y Lengua Castellana II; el científico-tecnológico presenta Matemáticas II y el Social propone las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía.

El nivel GES II está compuesto por un total de doce módulos y tres opcionales en los que se imparten las asignaturas: Lengua Catalana III, Lengua Castellana III, Lengua Extranjera III, Literatura Catalana (en el ámbito Comunicación); Matemáticas III y IV, Física y Química II, Tecnología, Biología y Geología (del ámbito científico- tecnológico); Geografía II e Historia II (del ámbito social).

Es necesario considerar, respecto a las orientaciones curriculares de secundaria de adultos, que dicho currículo no puede tener delimitaciones fijas para el seguimiento de personas adultas, sino que habría que pensar en la flexibilidad de contenidos, procedimientos y entornos de aprendizaje.

#### *El contexto del Distrito Federal (Brasil)*

Brasil es un estado republicano federativo, que tiene como sistema de gobierno el régimen presidencialista y, por ello, posee una división de poderes (legislativo, judicial y ejecutivo); anteriormente fue un régimen monárquico – el establecimiento del federalismo ocurrió simultáneamente con el fin de la monarquía, generando la distribución del poder que antes pertenecía solo a la Unión, con los demás entes subnacionales<sup>68</sup>.

La nación posee una extensión territorial de cerca de 8,5 millones de kilómetros cuadrados – un tercio de su territorio está ocupado por florestas, lo que impulsó al país a desarrollarse económicamente y a tener una ocupación urbanística más intensa en la zona

---

<sup>68</sup> En la actualidad, estos entes representan un total de 27 unidades federativas, es decir, 26 estados y un Distrito Federal (donde se ubica la capital del país).

próxima a la costa atlántica (aunque se note, en la actualidad, un movimiento creciente de interiorización del país). Ocupación ésta que representó en 2002, cerca de 179 millones de habitantes (ahora posee más de 200 millones). Sin embargo, un aspecto relevante que caracteriza al país es la diversidad social, económica y, sobre todo, cultural de sus 27 estados. En este caso, el estado de este análisis es el Distrito Federal, donde se ubica la capital del país (Brasilia). Las costumbres, las formas de relacionarse, la producción económica, las fiestas tradicionales, la música, evidencian prácticas sociales distintas; y son expresiones relevantes que delinear el panorama de la multiplicidad de significados y sentidos que el pueblo brasileño atribuye a la convivencia grupal.

Un trazo que demarca la participación colectiva de la población, de modo más significativo, ocurrió en las tres últimas décadas. La puesta en marcha de un intenso proceso democrático y de crecimiento en todos los ámbitos tuvo la participación de la población – desde la participación en las políticas educativas y sociales, en base a la reciente Constitución Federal de 1988, hasta en las elecciones, entre otros.

Al final del siglo pasado, con la implantación del *Plano Real*<sup>69</sup> por el Ministro de Economía, Fernando Henrique Cardoso y, por consiguiente, de su gobierno (que perduró de 1995 a 2002), el país vivió un periodo de estabilidad económica después de haber padecido altos índices de inflación, un elevado desempleo y altos tipos de interés, reflejo del final de la década anterior, al inicio del proceso democrático en el país. Sin embargo, uno de los aspectos que se destaca de su gobierno fue el desarrollo de reformas que resultaron en privatización de algunas empresas públicas.

Pochmann (2013) afirma que el proceso de privatización, en dicho periodo, no siguió ningún criterio. Hubo una disminución del papel del Estado en sus puntos vitales y eso no resultó en una automática expansión económica ni en avances sociales, como se

---

<sup>69</sup> Fue un plan económico creado en 1994 por el Ministro Fernando Henrique Cardoso con el propósito de reducir y estabilizar la inflación y contempló la creación de una nueva moneda, el Real.

preveía. En ese contexto fueron sancionados documentos rectores de la educación nacional y sobre todo de la educación secundaria de adultos.

Una de las leyes educativas más importantes de ese periodo fue la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n° 9394/96, resultado del propio proceso de democratización que el país estaba viviendo, después de largos años de dictadura militar. Sin embargo, a pesar de los constantes debates y análisis respecto al proceso de formulación de la LDBEN, quizás la elaboración de los *Parámetros Curriculares Nacionais (PCNS)* sea el documento más complejo, de dicha época.

Los *PCNS* fueron elaborados en 1997, por influencia del sistema educacional español y previa la selección de contenidos básicos para la enseñanza fundamental (y posteriormente de la enseñanza secundaria) en la perspectiva de desarrollo de competencias. Competencia esta que se asocia a la idea de empleabilidad, cuya responsabilidad recae sobre el individuo.

Una de las críticas a ese documento normativo se sostiene en la premisa de que en el proceso de construcción no hubo participación de los profesores. Y a pesar del Ministerio de Educación haber solicitado la ayuda de diferentes instituciones educativas, lo que predominó, en el documento final, fue la contribución de un consultor externo (Lessa, 2012); consultores estos expertos en la reforma educativa española.

Otro documento relevante fue el *Plano Nacional de Educação*, promulgado a través de la ley n° 10.172/2000, en que se fija las metas y estrategias de desarrollo de la educación nacional (en todos los niveles y modalidades de enseñanza) para el periodo de 2001 a 2010. Respecto a la enseñanza secundaria de adultos, el *Plano* establece como Meta 4 duplicar, en cinco años, y cuadruplicar, en diez años, la capacidad de atención de las clases de formación básica de adultos, de nivel secundario. Hecho que no ocurrió, es decir, este *Plano* no tuvo la efectividad prevista. Establecía un parámetro básico de coste/alumno (el 10% del PIB a gastar en la manutención y el desarrollo de la enseñanza

pública durante 10 años) que fue vetado por Fernando Henrique Cardoso y no se fijó ningún otro valor. No hubo, pues, cumplimiento de la fórmula de cálculo del valor mínimo a invertir por alumno, en conformidad con la ley n° 9.424/96.

En base a un contexto político sudamericano, de políticas públicas de sumisión a las directrices americanas, provocó intensas manifestaciones y movilizaciones populares contra dicho modelo. Esto hizo que muchos países eligiesen gobiernos con orientación nacionalista, desarrollista o socialista; lo que cambió el curso político e ideológico del continente (Fiori, 2013). En 2003 Brasil elige *Luis Inácio Lula da Silva* como presidente del país. Después de un período de adecuación del país al interés de las grandes potencias internacionales, el nuevo gobierno propone relanzar su autonomía internacional. Pues, históricamente, el país sufre un largo proceso de exclusión, en el que se nota el impedimento de la población al acceso a los bienes materiales y a la producción y la diseminación de los bienes culturales. Con la ascensión del Partido de los Trabajadores al gobierno del país se establece la idea de cultura como política pública (Chauí, 2013).

En el ámbito educativo, se constata la preocupación por nombrar educadores con larga trayectoria para asumir el puesto de ministro de la educación. Durante ese gobierno, uno de los principios que condujo la política educativa fue la diversidad y la igualdad de oportunidades. Por ello, el Ministerio de Educación adoptó la inclusión social como uno de los cuatro ejes estratégicos de su política educacional, convirtiendo así a la educación en un espacio privilegiado para la inclusión social.

Son perceptibles las acciones y políticas que concurren para atender a las necesidades de la población en base a dichos principios. Y una de las primeras acciones, de ese gobierno, fue la creación de la ley n° 10.639/03 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y de la cultura *afrobrasileira* y africana en todas las escuelas

del país (dicha ley fue ampliada con la inclusión de la cultura indígena, en los currículos escolares).

En dicho periodo, los debates en torno a la enseñanza secundaria reflejan un discurso histórico y recurrente de ausencia de identidad. Pues, a lo largo de la historia se hace notar un intenso debate sobre el proceso de segmentación de la enseñanza secundaria: en cierto momento, la educación general estuvo disociada de la formación profesional y, en otro, se integraron ambas ofertas (dualidad ésta, reforzada por el decreto n° 2.208/97, promulgado en el gobierno FHC). Con el gobierno posterior se promulga el decreto n° 5154/2004 que prevé la integración de dichas ofertas formativas. En ese contexto, surge otro problema, la baja frecuencia y el abandono escolar del alumnado. Por ello, se desarrollan ofertas de acercamiento entre la enseñanza secundaria y la formación profesional, sobre todo en las dos últimas décadas. Entre ellas, el *Ensino medio integrado a educação profissional*<sup>70</sup>, que prevé la articulación entre enseñanza secundaria y formación profesional; y la oferta de *Ensino médio integrado a formação profissional – Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*<sup>72</sup>, implantada en 2006. Paralelamente a estas dos ofertas, se siguió ofertando la enseñanza secundaria regular en horario nocturno, con un currículum adaptado de las clases del turno diurno y también de la oferta de secundaria de adultos.

A partir de 2006, la economía vuelve a crecer de modo más intenso. En este aspecto, cabe mencionar las políticas sociales para favorecer a las familias más pobres y proporcionarles un mayor acceso a los bienes duraderos (como el *Programa Bolsa*

---

<sup>70</sup> Ver capítulo II, ítem, 2.5.1.1. <sup>72</sup>

Ver ítem 2.5.2.1.

*Familia*<sup>71</sup>); el aumento del salario mínimo; el crecimiento de las exportaciones y el incremento en la entrada de capital extranjero.

Al final de 2008 e inicio de 2009 crecen las tasas de desempleo (se desarrolla una crisis económica en diversos países); sin embargo, el país resultó ileso en el movimiento especulativo que llevó a la crisis internacional de 2008 (Pochmann, 2013). De 2008 a 2012 se registró un intenso crecimiento de la economía que representó más oportunidades de empleo. Pero, se constata también la ausencia de una política efectiva de valoración del magisterio de la enseñanza básica, lo que supuso intensos debates y movilizaciones de la sociedad civil organizada, sobre todo, por los sindicatos en defensa de un sueldo nacional para estos profesores, en el intento de mejorar la remuneración de los maestros y la calidad de la enseñanza. Dichas protestas representaron también movilizaciones por parte de gobernadores y alcaldes que afirmaban no tener dinero para pagar el referido sueldo. Por ello, en 2008, es sancionada la ley n° 11.738 que instituye el salario mínimo nacional del magisterio público de la educación básica (ya previsto en la Constitución Federal de 1988). Sin embargo, dicha ley solo fue regulada en febrero de 2013 por el Tribunal Supremo Federal.

Las transformaciones que ocurrieron en el país en ese periodo, demandaron también la ampliación de las políticas públicas de educación superior. Pues el acceso a la educación superior siempre fue apuntado como un atasco del sistema educativo, debido a la escasez de plazas en las universidades públicas y a la ausencia de políticas de atención a la población oriunda de escuelas públicas. En el gobierno anterior al de Lula, el país tenía unas bajas cifras de matrícula pública. De acuerdo al Censo de la Educación Superior, en 1994, el país poseía apenas un 6% de plazas en las universidades públicas frente a un 74,4% de matrículas de oferta privada (en 2002 este índice cambió a un 11,9%

---

<sup>71</sup> El programa fue creado en 2004, con el propósito de transferir una renta a las familias pobres y extremadamente pobres del país, y con eso hace transferencia de R\$22,00 a R\$ 220,00, y en contrapartida dichas familias se comprometen a mantener a los niños y adolescentes de 6 a 17 años en la escuela.

y un 88,1%, respectivamente). A pesar del aumento de plazas en el gobierno de Lula y de la creación del sistema de cuotas<sup>72</sup>, se confirma que la diferencia entre el porcentaje de negros y pardos/blancos que ingresan en las universidades públicas es significativo.

Considerando este contexto, se implanta una diversidad de políticas afirmativas de acceso a la educación superior<sup>73</sup>. Sin embargo, es necesario destacar la ampliación del *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* que, a partir de 2004, pasó a articular el ingreso en la universidad, es decir, la puntuación obtenida en dicho examen pasó a favorecer el ingreso en las universidades.

En 2009, ese mismo examen pasó a ser utilizado como mecanismo de certificación para la obtención del título de enseñanza secundaria. Ya en 2010, por medio de la portaría nº 807, fue creada la posibilidad de certificación para el efecto de conclusión y obtención del título de enseñanza secundaria y también de ingreso en programas gubernamentales. Sin embargo, aún se nota la ausencia de políticas efectivas para el acceso de personas, oriundas de programas de formación básica de adultos, a la educación superior.

El gobierno de Dilma mantuvo y amplió los programas educacionales iniciados en el gobierno de Lula. Pero, ese periodo posterior a Lula, representó (y continúa representando) un proceso de permanente disputa de ideas, de proyectos, de intereses, de conflictos, de análisis, de correlación de fuerzas dentro y fuera del gobierno (Henrique, 2013). A pesar de ese panorama, el actual gobierno, logró consolidar algunas políticas

---

<sup>72</sup> Política afirmativa creada en 2004 en la que se dispone un porcentaje de plazas para favorecer el acceso de los negros a las universidades públicas. La Universidad de Brasilia fue la primera en implantar esa política.

<sup>73</sup> Programa Universidad para Todos (ProUni), 2003, prevé la concesión de becas de estudio (parciales o integrales) en instituciones de nivel superior privadas, para estudiantes oriundos de escuelas públicas; Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), creado en 2007; Universidad Abierta de Brasil, en 2006, que pretendía llevar la educación superior (en la modalidad a distancia) a los municipios donde no había dicha oferta educativa.



educativas, como la aprobación y sanción del *Plano Nacional de Educação*, en 2014, en que se prevé la meta de 10% del PIB para gastos con educación, a lo largo de diez años.

Otra acción, creada en 2011, fue el *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)*, que representó, al inicio de su gobierno, una importante medida pues tenía como objetivo cualificar al trabajador brasileño, crear oportunidades en el mercado laboral. Dicho programa preveía la integración de diversas ofertas o acciones educativas de formación profesional en un solo programa. Con eso, se lograron un total de 7,5 millones de matrículas en cursos técnicos y de formación profesional inicial.

Hay que considerar también como acción relevante la creación del *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, en 2013, que representa la suma de fuerzas y estrategias entre el gobierno central, los estados y el Distrito Federal en la formulación e implementación de políticas para elevar el patrón de calidad de la enseñanza secundaria, en las diferentes modalidades (Brasil, 2013). En la primera etapa, en el año 2014, destacan como acciones estratégicas el rediseño del currículo y la formación de profesores. Además, en ese año el total de estudiantes que ingresó en la enseñanza superior superó en un 76,4%, comparado con los diez años anteriores.

Las políticas públicas implantadas por el Partido de los Trabajadores tienen como trayectoria la discusión, la negociación con la población y con las categorías de base. Sin embargo, una de las críticas al PRONATEC es que su implantación no fue discutida o consensuada con el público albo (la juventud) y con los organismos que les representan, como el Consejo Nacional de Juventud.

En 2015, la educación pasó a ser la prioridad del gobierno. Sin embargo, con la crisis económica y la ausencia de recursos complementarios, el gobierno estableció recortes en los recursos destinados a la educación, en todos los niveles. En ese mismo año, en marzo, vuelve a producirse una nueva ola de manifestaciones populares. Las

reivindicaciones del día 13, por ejemplo, fueron en defensa del gobierno, de la democracia, de Petrobras<sup>74</sup> y de la educación (entre otros temas); y el día 15, en contra de la corrupción, el gobierno, el Partido de los Trabajadores (PT), etc. Dichos movimientos fueron organizados y diseminados, en su mayoría, a través de internet, en redes sociales, poniendo de manifiesto lo que Castelles (2012) llama sociedad en red, es decir, las redes de comunicación interactiva de base electrónica y transmisión digital organizan el conjunto de las prácticas sociales del planeta en términos de interacción de lo global y lo local. Para el autor, la comunicación es el espacio en el que se construyen las relaciones de poder y todo tipo de poder tiene que pasar por el espacio de la comunicación para llegar a la mente de las personas (Ídem).

Estas manifestaciones tienen como uno de sus argumentos la ascensión de un discurso que evoca un posicionamiento extremista, conservador, en contra de un legado histórico y democrático. Un movimiento incluso de oposición a la obra y contribuciones de Paulo Freire; por ello, desde el inicio de 2015, el país sigue viviendo un periodo intenso de inestabilidad económica y política.

Cuando se trata de pensar el contexto específico del Distrito Federal hay que se mencionar que la ciudad de Brasilia se ubica en ese Estado, perteneciente a la región central brasileña (*centro-oeste*), y en la actualidad presenta uno de los mejores índices educacionales del país. De acuerdo al ranking internacional, ocupa el primer puesto de las ciudades con mayor calidad de vida de Brasil y es la 106ª del mundo (JG, 2016) y, además, es la capital del país.

Desde el siglo XVIII, se anunciaba la necesidad de cambiar la capital del país hacia el interior – incluso la Constitución de 1891 ya preveía la ubicación de la capital en dicha

---

<sup>74</sup> Petrobras es una empresa de economía mixta que, recientemente, descubrió yacimientos de petróleo crudo que permitirán la aportación de significativos recursos para la economía del país. Por ello, el gobierno estableció que un porcentaje de las *royalties* de esa extracción se destinase a la educación. Sin embargo, viene siendo albo de investigaciones por el tema de la corrupción.

región. Sin embargo, es en la década de 1950 cuando se hace efectivo el cambio y se crea la capital, trayendo consigo un crecimiento también de las ciudades circunvecinas. Pero dicho crecimiento no representó un proceso ordenado; se estableció una separación entre aquellos que iban a habitar el Plano Piloto, en el centro de la ciudad, y, de otro lado, los que residirían fuera de esta área de habitación (Fernandes, 2001). Es por ello que se observa que la abultada inversión que recibió Brasilia representó una acentuada desigualdad entre la capital y su entorno.

Considerada la región brasileña que más crece y de acuerdo con los especialistas en la materia, será la región con mayor desempeño económico en los próximos 20 o 30 años, en virtud de su potencial en el sector agropecuario (FPA, 2014, p.34).

En la actualidad, Brasilia posee una población de casi 2,5 millones de habitantes, mientras que el Distrito Federal, posee casi 3 millones y, según la *Fundação Perceus Abramo* – FPA (2014), en base a datos del IBGE, ésta fue la población que creció a un ritmo más acelerado en las últimas décadas.

Como los demás estados, la unidad federativa del Distrito Federal tiene en su composición un gobierno central<sup>75</sup>, con un representante electo por la población, y una Cámara de Diputados (también elegida por la población). Dicha región está dividida en unidades administrativas, denominadas *ciudades-satélites*, gobernadas por representantes legales<sup>76</sup>. Además, desde 1970 se aglomera un área de influencia directa con el DF formada por ciudades circunvecinas pertenecientes a otros estados (Goiás y Minas Gerais) y denominada *Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno* (RIDE), más conocida como región del entorno.

---

<sup>75</sup> Por ser compuesta por regiones administrativas, el gobernador del Distrito Federal es también el representante legal de Brasilia.

<sup>76</sup> En actualidad, los administradores de las ciudades satélites son fijados por el gobernador. Sin embargo, hay una ley, aún en proceso de aprobación, que prevé la elección de estos representantes; y de transformación de las regiones administrativas en municipios.

La RIDE está compuesta por veintiuna ciudades con características bastante diferenciadas en lo que se refiere a centralidad, capacidad de atracción y retención de población y, consecuentemente, a tasas de crecimiento poblacional, mas también en el aspecto económico. En dichas ciudades, el patrón de renta es muy distinto del patrón del DF (Caiado, 2001) lo que contribuye a atraer una amplia variedad de eventos culturales, tanto públicos (feria de literatura, teatro al aire libre, exposiciones, etc.) como privados (shows, ferias, teatros, cines, etc.), al Distrito Federal (DF). Sin embargo, es necesario aclarar que el DF vivió un periodo conturbado de 2007 a 2010 – una intensa crisis política que provocó la sustitución del gobernante antes de la conclusión de su mandato.

Respecto a la economía del DF, es válido aclarar que se asienta, casi exclusivamente, en el sector terciario, responsable del 93,5% del PIB local en 2010; hecho resultante sobre todo del peso del sector público (administración y servicios) y de la falta de vocación industrial, consecuencia de su concepción inicial: convertirse en el epicentro de las decisiones políticas y administrativas (FPA, 2014). En la actualidad, la situación no ha cambiado y, por ello, los puestos de trabajo son predominantemente en actividades del tercer sector, con una fuerte concentración en la administración y en los servicios públicos. Por ello, hay pocas plazas de empleo y oportunidades de trabajo en otras áreas, poniendo de manifiesto que la región tiene los más altos índices de desempleo de las regiones metropolitanas del país; las plazas de empleo son ofertadas, en su mayoría, por el ámbito público federal. Además, por ser la ciudad donde parten las decisiones del gobierno del país, suele evidenciar, de modo más acentuado, constantes manifestaciones de la población en defensa de la implementación o el cambio de las políticas públicas, sobre todo reivindicaciones laborales.

De acuerdo con los datos de la *Fundação Perceú Abramo* (2014, p.123), el gobierno del DF, de 2011 a 2014, alcanzó el mejor Índice de Desarrollo Humano entre las unidades de la federación y logró interrumpir el ciclo histórico de aumento de la

desigualdad de renta. Además, es la región del país con el mayor sueldo básico de los profesores de enseñanza básica – una media superior a estados como *Rio Grande do Sul* que, a su vez, también presenta uno de los mejores índices educacionales del país<sup>77</sup>. En 2011, respecto a la escolaridad, se notan bajos índices de analfabetismo de la población adulta. De acuerdo al *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* – IBGE, la región presentaba un 5,8% de analfabetismo entre la población con edades entre los 25 y los 59 años en 2000, mientras que en 2010 esta tasa fue reducida al 2,9%.

Desde enero de 2015, el DF posee un nuevo gobernante y, durante ese año, se constataron medidas restrictivas (recorte de salarios, atraso en los pagos y otras cuestiones) que afectaron al desarrollo de la educación en sus diferentes niveles y modalidades. Hubo reivindicaciones por parte del Sindicato de Profesores (SINPRO) y una tentativa de negociación con el gobierno, pero, ante la ausencia de negociación entre las partes, el SINPRO puso en marcha, al final del año pasado, una huelga de cerca de más de un mes, en la tentativa de forzar el gobierno a atender las reivindicaciones<sup>78</sup>. Por ello, se lograron resultados poco representativos de la categoría docente y, en base a este panorama.

Respecto a la enseñanza secundaria de adultos, desarrollada en el Distrito Federal, sigue la normativa del gobierno central del país, es decir, la legislación específica del DF, se sostiene bajo la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/96*, la *Resolução CNE/CEB n° 3/2010* y la *Emenda Constitucional n° 59/2009*, entre otras.

En base a la *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Adultos – DCNEA* (prevista en la *Resolução CNE/CEB n° 3/2010*), el ingreso en el 3° segmento

---

<sup>77</sup> En cuanto a la oferta de alfabetización, es necesario mencionar que el DF, en el año 2014, recibió el Sello de Territorio Libre del Analfabetismo, conferido por el Ministerio de Educación, en base al Censo Demográfico del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).

<sup>78</sup> La huelga de profesores impactó en el desarrollo de [esta](#) investigación, retrasando la aplicación de instrumentos, así como dificultando la agremiación de participantes y profesores en días consecutivos.

(enseñanza secundaria) es a los 18 años de edad. Pero esa misma normativa prevé la posibilidad de que los municipios y los gobiernos puedan organizar ofertas formativas para atender al público adolescente de entre 15 y 17 años, en programas de educación de adultos. Sin embargo, la Secretaría de Educación del Distrito Federal estableció que el ingreso en este nivel formativo se efectuaría a partir de la edad de 18 años (DF, 2016), es decir, es necesario lograr la mayoría de edad para ascender a la enseñanza secundaria<sup>79</sup>.

Un dato relevante respecto a la secundaria de adultos en el Distrito Federal es que se desarrolla bajo la idea de modalidad de enseñanza<sup>80</sup> y representa el 3° segmento de la formación básica de adultos, ese nivel corresponde al *Ensino Medio (enseñanza secundaria)* y se asienta en la perspectiva de una educación basada en valores.

Una ley que sostiene algunos de estos valores es la ley n° 4751/2012, promulgada en 2012 por el gobierno del Distrito Federal, que establece los fundamentos de la gestión democrática de los centros educativos. En ella se recoge que la política de enseñanza pública del Distrito Federal tiene por finalidad garantizar la centralidad de la escuela en el sistema y su carácter público. En cuanto a la financiación, gestión y destinación obedecerá a algunos principios como: la participación de la comunidad escolar en las decisiones pedagógicas, administrativas y financieras por medio de órganos colegiados; el respeto a la pluralidad, la diversidad y al carácter laico de la escuela; la autonomía de las unidades escolares, la transparencia de la gestión, la garantía de calidad social; la democratización de las relaciones pedagógicas y la valoración del profesional de la educación (DF, 2012).

---

<sup>79</sup> Sobre esta cuestión, es necesario mencionar que ya se constituyó en jurisprudencia el derecho del estudiante a hacer el examen nacional de certificación de conocimientos para personas jóvenes y adultas (ENCCEJA), aunque no tenga la edad de 18 años, puesto que la aprobación en ese examen certifica la obtención del título de secundario (escolaridad necesaria para el ingreso en la educación superior). Con eso, el Tribunal de Justicia del Distrito Federal (y de otros estados) está de acuerdo en que no es posible negar al estudiante la oportunidad de ingreso en una universidad, una vez que su capacidad y madurez intelectual hayan sido comprobadas con exámenes de selectividad de nivel superior (JUSBRASIL, 2015), como el ENCCEJA.

<sup>80</sup> En este caso, se entiende modalidad como un modo propio de hacer y de enseñar.

En el artículo 9º de la misma ley, se prevé, entre los órganos representativos de la gestión democrática de los centros educativos, el *gremio estudantil*, que es un órgano representativo formado por estudiantes de un centro educativo y elegido por sus pares por medio del voto directo y que, en cierta medida, es semejante al proceso electoral brasileño.

Otra normativa que fundamenta esta oferta es la *Resolução 02/2012* que establece las directrices curriculares nacionales para el *Ensino Medio*. De ahí, se constata que además de las finalidades previstas en la LDBEN, dicha oferta tiene como base la formación integral de la persona; el trabajo y la investigación como principios educativos y pedagógicos; el principio rector de la educación en derechos humanos y la sostenibilidad ambiental como meta universal. Se promueve también la inseparabilidad entre educación y práctica social, considerándose la historicidad de los conocimientos y de los sujetos del proceso educativo, así como entre teoría y práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la integración de conocimientos generales y, cuando sea necesario, técnico-profesionales realizada en la perspectiva de la interdisciplinaridad y de la contextualización; el reconocimiento y aceptación de la diversidad y de la realidad concreta de los sujetos del proceso educativo, de las formas de producción, de los procesos de trabajo y de las culturas subyacentes así como la integración entre la educación y las dimensiones del trabajo, de la ciencia, de la tecnología y de la cultura como base de la propuesta y del desarrollo curricular (Brasil, 2012).

La *Emenda nº 84/2014*, à *Lei Orgânica do Distrito Federal*, por su parte, prevé que durante el curso los participantes tendrán orientación educacional, que estarán acompañados por profesional especializado que les proporcionará apoyo pedagógico durante todo el proceso formativo.

La normativa prevé que esa acción sea extensiva a todas las ofertas de educación básica y modalidades, es decir, incluye también la formación profesional y la educación

de jóvenes y adultos. Por ello, se supone que los centros de formación básica de adultos en el Distrito Federal, poseen personal especializado para desarrollar tal actividad.

Sin embargo, es en las *Diretrizes Operacionais da Educação de Adultos* del Distrito Federal donde se encuentran elementos más evidentes sobre su organización. Se comprueba que la oferta de secundaria de adultos, 3º segmento, tiene una duración de tres semestres (un año y medio), siendo cada semestre equivalente a un año de la secundaria regular – es decir, los participantes logran obtener el diploma de secundaria en un año y medio. Estas mismas directrices establecen que la finalidad de la secundaria de adultos es promocionar el proceso educativo escolar de personas jóvenes, adultas y mayores de la clase trabajadora, que no tuvieron acceso a él o lo interrumpieron; y orientar la constitución de prácticas educativas que atiendan a las especificidades y a la diversidad de los sujetos, con vistas a dialogar con sus saberes, culturas, proyectos de vida, en articulación con el mundo del trabajo y con esta sociedad, con la cultura y las tecnologías.

La gestión de la oferta de secundaria de adultos se desdobra por medio de un Departamento de Educación de Adultos – uno de los departamentos vinculados a la Coordinación de Políticas para Jóvenes y para Adultos (al cual también pertenece el Departamento de Enseñanza Secundaria), todos vinculados a la Subsecretaría de Educación Básica que, por su parte, está vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

En el desarrollo de esa oferta hay que considerar también las *Diretrizes Operacionais da Educação de Adultos*<sup>81</sup>, en que se constata que dicha oferta está destinada a las personas que no tuvieron acceso o no concluyeron la enseñanza fundamental o secundaria. Por medio de este documento, se percibe que el Departamento de Educación de Adultos es el responsable de la publicidad (en el sitio online de la

---

<sup>81</sup> Este documento fue construido de modo colectivo con la participación de estudiantes, orientadores, profesores, coordinadores, gestores, técnicos y Sindicato de Profesores, durante el periodo comprendido entre 2011 y 2014.



Secretaría de Educación y mediante otras formas) respecto al proceso de inscripción en los cursos de formación básica de adultos, que tiene lugar regularmente dos veces al año. Dicho proceso prevé que, para ascender a las clases, ofertadas en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno), los participantes deben seguir un procedimiento: primer inscribirse en los centros por medio del número de teléfono 156 (tele matricula), en el periodo establecido por el gobierno (DF, 2016); de ahí, el participante puede escoger dos centros o colegios de su interés y en el momento de llamar deberá proporcionar sus datos personales. Después del informe de la Secretaría de Educación, con el nombre de los inscritos y de los centros ofertantes, el participante deberá hacer efectiva la matrícula en el centro concreto (Ídem).

A pesar de la diversidad de ofertas de secundaria regular, se aprecia un dato relevante – la secundaria de adultos en el DF<sup>82</sup>, en la actualidad, se presenta como una concurrente para la secundaria regular, es decir, las estadísticas apuntan que la secundaria regular sigue sufriendo un proceso de deflación, en cuanto que la secundaria de adultos viene representando cada vez un número más alto de matrículas y, sobre todo, de los exámenes para ascender a ese título (Carnielli & Gomes, 2003).

Las directrices curriculares son entendidas como un conjunto articulado de principios y criterios que serían observados por los sistemas educativos de enseñanza y por las instituciones públicas y privadas, en la organización y el planeamiento, desarrollo y evaluación de la educación (Brasil, 2012, artº 1).

Respecto a la organización, ya se ha mencionado que la organización pedagógica y curricular de la educación secundaria de adultos prevé la oferta, en régimen semestral, por medio de diferentes formas: presencial (regular o articulado con la formación profesional) y a distancia (EA/EaD) – además de los exámenes de

---

<sup>82</sup> Aunque se perciba que esa realidad también se nota en otros estados.

certificación<sup>83</sup> (DF, 2014, p.20).

En base a esas directrices, la organización curricular de la educación secundaria de adultos *presencial* es la oferta que presenta una variedad de aspectos y formas de desarrollo. Hay que considerar dos modos de ofertas: la tradicional y la alternativa. La *oferta tradicional* prevé que la secundaria sea desarrollada en semestres, de cien días lectivos cada uno, en los que se ofertan componentes curriculares, de acuerdo a sus respectivas cargas horarias. En cuanto a la *alternativa*, se prevé la organización por semestres, divididos en dos bimestres (dos módulos de 50 días lectivos). Ello favorece la transferencia de participantes de un centro a otro, permitiendo, al mismo tiempo, la posibilidad de continuar los estudios en el mismo bloque de componentes curriculares del centro de origen.

Además, en la oferta presencial hay también una actividad denominada *Aulas Direccionadas* que es una metodología de atención a las necesidades específicas de los participantes trabajadores que, por motivos diversos, tienen dificultad de participar en las actividades al inicio o al final del turno de estudio. Por lo tanto, el profesor debe dedicar un tiempo (la 1ª o 5ª hora de su carga diaria de clases), una vez a la semana y debe planearse con anterioridad para atender a las dificultades de los que precisan esa atención.

La oferta presencial *integrada*<sup>84</sup> es otra posibilidad que sigue los mismos procedimientos de matrícula y de organización curricular de la oferta anterior, con más asignaturas de distintas áreas tecnológicas<sup>85</sup>. Sin embargo, presenta como diferencial su articulación con la formación profesional – permite al participante cursar la enseñanza secundaria junto con una formación profesional, que puede ser Formación Inicial y Continuada (FIC) o de nivel técnico, en la misma institución o en otra distinta. En este

---

<sup>83</sup> Ver *Certificación de saberes del alumnado en el Distrito Federal* (Capítulo II, Ítem 2.7.2).

<sup>84</sup> Para más detalles ver *Ofertas de Educación Secundaria en Brasil* (Capítulo II, Ítem 2.5.1.1.1).

<sup>85</sup> Previstas en el *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* y en consonancia con las *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica*.

último caso, la carga horaria es de 800 horas como mínimo y 1.200 como máximo para la formación profesional, con un aumento de las horas de formación básica de adultos, que es de 2.400. El centro de adultos investigado no desarrolla esa última oferta. A pesar de la *Resolução 06/2012* del CNE/CEB orientar la articulación entre enseñanza secundaria y formación profesional. Pues, prevé que la enseñanza secundaria de adultos, debe articularse prioritariamente con la formación profesional y tecnológica, propiciando simultáneamente la elevación de la escolaridad y la cualificación profesional de los participantes.

Otro aspecto normativo a considerar es el principio de valoración de la heterogeneidad de las clases y el concepto de currículo, como se puede ver a continuación, previstos en la *Resolução nº 2/2012 CNE/CEB* (Brasil, 2012). Donde el artículo 5º presenta que la enseñanza secundaria, en todas sus formas de oferta y organización, tiene como base el reconocimiento y la aceptación de la diversidad y de la realidad concreta de los sujetos del proceso educativo, es decir, que hay que valorar la diversidad y la heterogeneidad de las clases. En este sentido, reconocer la dimensión generacional como uno de los aspectos que concurren a percibir la existencia de una condición juvenil en una parcela significativa del grupo de participantes.

La negación de la diversidad de las clases, del principio de igualdad de derechos en las diferencias, refuerza las desigualdades existentes y genera otras tantas en la medida en que se consolida una práctica pedagógica de homogeneidad de los sujetos y de su modo de aprender. Sin embargo, es necesario aclarar que la *Resolução 02/2012* prevé obligatoriamente en la organización curricular, en todos los segmentos, una base nacional común complementada por una parte diversificada. Sin embargo, esta en andamio una propuesta de cambio de una nueva Base Nacional Común. Dicha propuesta está en

discusión<sup>86</sup> y se prevé cambios en los fundamentos teóricos y metodológicos de dicha propuesta, considerando las especificidades de cada región del país.

## 6.2. Construcción de la política educativa

La puesta en marcha de una formación educacional sistematizada – que se desarrolla en un espacio dado, destinada a determinado público y con organización de saberes aprobados por consenso por la comunidad que los imparte – tiene como base una concepción de hombre y de sociedad. Dicha formación contiene ciertas concepciones de educación que pueden ser valoradas o confrontadas con aportes teóricos respecto a los modelos de educación de adultos (Medina, 1999) para así poder comparar las dos políticas de educación secundaria.

De acuerdo las normativas legales, la política de educación secundaria de adultos del Distrito Federal se presenta como una oferta destinada a atender a las personas que no tuvieron acceso a dicha formación en la edad adecuada y prevé principios político-pedagógicos en los procesos educativos, uno de los cuales es la participación ciudadana.

Desde el proceso de democratización del país, estudiosos, investigadores y la población en general contribuyeron a la construcción de las políticas públicas. Este principio pasó a ser más evidente en las dos últimas décadas. Las Directrices Curriculares de la Educación de Adultos, del Distrito Federal, es una de las normativas resultantes de ese proceso participativo – a pesar de que los actores del centro investigado informen no

---

<sup>86</sup> El gobierno central de Brasil, por medio del Ministerio de Educación, elaboró una plataforma online para que la población (investigadores, profesores, comunidad educativa, etc.) pudiera presentar propuestas para el documento rector de la educación básica nacional. El plazo para la recepción de contribuciones cerró el día 15 de marzo de 2016. Ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

haber participado en la construcción de tales directrices. Sin embargo, este principio no se constata con tanta claridad en el desarrollo del currículo, ya sea en los espacios de convivencia o en el aula.

Cuando se rescatan los análisis sobre esa política en el contexto de Cataluña, se nota un panorama distinto. A pesar de España haber experimentado el proceso democrático antes que Brasil, la formulación de políticas públicas con participación frecuente de la población, se resiente de tal principio o, quizás, las evidencias sean más escasas. La alternancia del bipartidismo al frente del gobierno puede ser uno de los factores que sostiene la discontinuidad de las políticas educativas y, por consiguiente, la pérdida del principio democrático en los espacios educativos.

### **6.3. Finalidad de la educación secundaria de adultos**

A pesar de la diversidad de leyes y normativas respecto a la oferta y la organización de la educación secundaria de adultos en ambos contextos, el proceso de análisis y comparación se centró en las Directrices Operacionales de Educación de Adultos del Distrito Federal (DF) y el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Cataluña (GC).

Sin embargo, cuando se trata de la finalidad de la secundaria de adultos, en el DF hay que se mencionar también el Documento Currículo en Movimiento de la Educación de Adultos, en que se establece que esa oferta debe profundizar los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental (*segundo segmento*), teniendo adquirido la formación adecuada para el ejercicio pleno de la ciudadanía, además de la formación para el ejercicio del trabajo y para la continuidad de los estudios, se así lo preferir. Además,

prevé también la continuidad de estudios de modo que los participantes sean capaces de adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de ocupación o perfeccionamiento posteriores y formación ética, autonomía intelectual y de comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos. Los municipios y estados deben organizar las ofertas de secundaria para atender a esa perspectiva y a las directrices curriculares de la formación básica de adultos.

La finalidad de la educación secundaria de Cataluña, por su parte, es la de proporcionar a todos los alumnos educación para un desarrollo personal sólido: adquisición de habilidades y competencias culturales y sociales de expresión y comprensión oral, de escritura y cálculo; resolución de problemas de la vida cotidiana; así como rechazo a comportamientos discriminatorios por razón de sexo e igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Además, pretende contribuir al desarrollo de la autonomía personal, a la corresponsabilidad y a la interdependencia personal y a una comprensión del mundo más también contribuir al desarrollo de habilidades sociales de trabajo y de estudio con autonomía y espíritu crítico, a la sensibilidad artística, a la creatividad y a la afectividad de todos los chicos y chicas, con igualdad real de oportunidades para que todos desarrollen sus capacidades individuales, sociales, intelectuales, artísticas, culturales y emocionales; en este caso, la educación debe ser de calidad y adaptarse a las necesidades del alumnado con vistas a su éxito. Sin embargo, respecto a la secundaria de adultos, es posible identificar que dicha formación debe favorecer a las personas adultas el desarrollo de las capacidades, enriquecimiento de los conocimientos y mejoría de las competencias técnicas y profesionales.

Es evidente que, en las normativas, de los dos contextos, las dimensiones inserción laboral, valores y proseguimiento de estudios son dimensiones relevantes. En este caso, hay que considerar en ese análisis. Respecto a la *inserción laboral*, las dos ofertas están pensadas de modo que sus egresos puedan inserirse en el mundo laboral, es

decir, es el nivel de educación que de inmediato favorece el ingreso en el mercado laboral (y es el más demandado en puestos de mediana calificación).

En cuanto a la dimensión *valores*, es perceptible que ambas sostienen valores como igualdad de derechos, autonomía, solidaridad y respeto a las diferencias – ejes balizadores de una educación que se propone humanitaria. Sin embargo, cuando se trata de analizar la dimensión *proseguimiento de estudio* se nota una diferencia relevante entre ellas – la enseñanza secundaria de adultos del Distrito Federal permite, al concluyente de ese nivel formativo, el ingreso inmediato en la enseñanza superior, es decir, representa la última etapa antes del ingreso en la universidad. En Cataluña, por su parte, el participante, para ingresar en la universidad, debe cursar antes el bachillerato o una formación profesional de grado medio – solo después de concluir una de estas etapas es posible ingresar en la educación superior.

#### **6.4. Organización de la educación secundaria de adultos**

La organización de la educación secundaria de adultos en Cataluña y en el Distrito Federal presenta aspectos diferentes como: el tiempo de clase, los niveles formativos, los tipos de ofertas, los horarios, pero también hay otros que son semejantes, por ejemplo, el modo de la oferta y los tipos de matrícula. En cuanto al tiempo, en el Distrito Federal la organización prevé un solo nivel, con una duración de un año y medio para su conclusión y que está subdividido en tres etapas (o tres cursos) – es decir, cada semestre equivale a una etapa de la enseñanza secundaria regular.

El Distrito Federal presenta tres tipos de ofertas de enseñanza destinada a personas adultas – educación secundaria de adultos (que sigue las mismas orientaciones que la

educación secundaria regular), educación secundaria articulada a la formación profesional inicial y la de formación profesional técnica de nivel medio (PROEJA). La oferta desvinculada de la formación profesional es el objeto de análisis de esta tesis. Y puede ser desarrollada en modo presencial o a distancia – en tres horarios (matutino, vespertino y nocturno) y los participantes pueden matricularse en cada uno de los cursos o en algunas asignaturas o módulos.

A diferencia de Cataluña que prevé una organización con conclusión en dos años<sup>87</sup> (el primer año equivale a los dos primeros años de la secundaria regular y el segundo al último año de la misma), es decir, dos niveles – Graduado en Secundaria nivel uno (GES I) y Graduado en Secundaria nivel dos (GES II). Sin embargo, solo hay un tipo de oferta de enseñanza secundaria para adultos. Dicha oferta también puede desarrollarse de modo presencial o a distancia en horario matutino o vespertino. También es posible matricularse para hacer todo el curso o para realizar los módulos o asignaturas pendientes para la conclusión del nivel formativo.

Un dato semejante entre las dos ofertas es que la formación secundaria equivale a la última etapa de la educación básica de los respectivos sistemas educativos. Prats (2013) menciona, respecto a ese nivel educativo en el entorno europeo, que es la última etapa de la educación básica y que suele coincidir con la edad de ingreso en el mundo laboral. En el caso brasileño, la secundaria de adultos representa una titulación que favorece también la inserción laboral – las literaturas brasileña y española apuntan que ese nivel educativo suele considerarse como uno de los requisitos básicos para la inserción laboral en puestos medianos.

---

<sup>87</sup> Anteriormente, la ESA estaba organizada en tres años – durante la investigación, representantes de los dos centros mencionaron la necesidad de volver a ese modelo de organización.



## 6.5. El fenómeno de la juvenilización

El fenómeno de la juvenilización de las clases de formación básica de adultos es una problemática que viene demandando estudios y reflexiones en torno a los motivos que lo provocan.

Es evidente que la inadecuación de un número significativo de jóvenes en el sistema regular de enseñanza ha propiciado el creciente fenómeno de la juvenilización en los dos contextos. Las leyes educacionales del Distrito Federal y de Cataluña refrendan el ingreso de personas jóvenes en las ofertas formativas de adultos. Sin embargo, las leyes brasileñas son más flexibles respecto a la franja de edad, dejando un hueco a la posibilidad de ingreso de adolescentes; a pesar de que estudiosos defienden la necesidad de elevar la edad mínima de acceso hasta los 18 años. Hay que mencionar que el problema de migración de jóvenes para clases de formación básica de adultos, en el Distrito Federal (y consecuentemente en Brasil), se ha constituido en un problema que debe ser solucionado. De acuerdo con el Parecer n° 23/2008<sup>88</sup>, la juvenilización de las clases de formación básica de adultos evidencia una “migración perversa” de la enseñanza regular hacia las clases de adultos (en diferentes niveles formativos). En base a ese panorama, en 2009, el *Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso* aprobó una deliberación, CEE/MS n° 9090/2009, que establecía la edad mínima de ingreso en los cursos de formación básica de adultos en los 18 años (tanto para formación básica inicial como para enseñanza secundaria). Solamente en el caso de las series iniciales de la enseñanza fundamental se permite el ingreso de jóvenes con 15 años, siempre que no posean escolarización formal o dominio de lectura, escritura y el cálculo (Ação Educativa, 2012, p.170).

---

<sup>88</sup> A pesar de los intensos debates que subsidiaron este Parecer, todavía no fue homologado.

En Cataluña hay un reclamo de padres para permitir el acceso de menores de 16 años. Sin embargo, debido al hecho de que la ley establece parámetros fijos para el ingreso de esta población en las clases de formación básica de adultos y a que la secundaria es una etapa obligatoria, la juvenilización de las clases de adultos aun no presenta una problemática que exija soluciones tan urgentes como en el Distrito Federal, aunque hay que estar atento a este aspecto.

Los estudios, tanto del contexto catalán como del distrital, evidencian que el frecuente ingreso de jóvenes, en las clases de adultos, suele ser considerado por los profesores y el equipo directivo de los centros como una invasión o caracterización errónea de la formación básica de adultos. Dicha problemática trae otras cuestiones de fondo más que el aparato legal, la juvenilización pone de manifiesto, en ambos contextos, un histórico de abandono escolar o de fracaso de dicha población, del sistema regular y, por consiguiente, la ausencia de una política pública que atienda a este colectivo que busca, en los centros de adultos, una perspectiva de formación básica.

Por ello, es necesario mencionar que antiguamente se planteaba que las personas de formación básica de adultos eran personas que no aprendieron en la edad adecuada; y ahora se nota jóvenes, con “edad adecuada” frecuentando clases de adultos.

A este respecto, hay que considerar que a pesar de la formación básica de adultos se constituir como una perspectiva de formación para ese público, se constata una descompensación de esa oferta para las necesidades formativas de los jóvenes: inadecuación del currículo, ausencia de prácticas de reconocimiento de saberes y experiencias de los mismos como perspectiva de permeabilidad hacia el avance a otros niveles formativos, ausencia de formación del profesorado para atender a esa demanda e otras.

## **6.6. El currículo y la infraestructura en el desarrollo de la educación secundaria de adultos**

Las normativas del Distrito Federal evidencian que la organización curricular de la enseñanza secundaria de adultos tiene como base el currículo de la educación secundaria regular – a pesar de las especificidades de las Directrices Curriculares de Educación de Adultos (DCNA). Éste está organizado en dos bases: la Base Nacional Común (que contempla asignaturas elementales como: portugués, matemáticas, física, química etc.) y la Parte Diversificada (que contempla lengua extranjera y enseñanza religiosa). Se nota que las DCNA presentan elementos en cuanto a la perspectiva de la educación (valores, principios, metodología); pero hay escasas evidencias acerca de la organización del currículo a partir de los saberes y experiencias de los participantes – sobre todo de permeabilidad en el proceso educativo, es decir, de posibilitar el avance del nivel educativo de los mismos. Sin embargo, hay que mencionar la flexibilidad del currículo en el sentido de permitir a los participantes la elección de su proceso formativo – sea realizando el curso completo o tan sólo las asignaturas pendientes, además de los modos de enseñanza (presencial o a distancia) y de los tipos de oferta (secundaria de adultos regular o articulada a la formación profesional). Aunque en el centro investigado solo haya la oferta regular (desarrollada en modo presencial y a distancia).

Es necesario mencionar que en el centro donde se desarrolló la investigación hay una tendencia del equipo directivo y pedagógico a proponer proyectos interdisciplinarios (seminarios, semanas pedagógicas, etc.) y actividades integradoras, lo que representa un diferencial relevante del currículo.

En cuanto a la infraestructura física de las clases se constata que los espacios educativos visitados<sup>89</sup> poseen mobiliarios e iluminación adecuados. Cuanto al desarrollo se nota que la organización espacial y de que las clases son semejantes al sistema de enseñanza regular (modelo escolar). Además, por ser un centro que recibe adolescentes y jóvenes en situación de conflicto con la ley (y que cumplen medidas socioeducativas), se nota que la seguridad del espacio obedece a un cierto rigor en el control de entrada y salida de todos los participantes.

Cuando se compara dicha realidad con el contexto de Cataluña, se observa que el currículo de la educación secundaria regular también sirve de base para el currículo de secundaria de adultos. Además, también presenta pocas evidencias acerca de la valoración de saberes y experiencias de los participantes y, por consiguiente, de permeabilidad en el proceso educativo.

Semejante al Distrito Federal, la organización del currículo también presenta flexibilidad en el sentido de posibilitar la opción de elegir su proceso formativo – sea realizando el curso completo o sólo algunas asignaturas. Además, también posee modos de enseñanza presencial y a distancia (siendo que los centros de Cataluña observados, ofertan clases presenciales). Sin embargo, en Cataluña no hay oferta de secundaria de adultos vinculada o articulada a la formación profesional.

A pesar de que los dos centros de Cataluña no desarrollan proyectos interdisciplinarios, en el de Barcelona se percibe una preocupación por promocionar actividades culturales (visitas y excursiones). La infraestructura física de las clases de ambos centros evidencia recursos didácticos diversos (proyector multimedia, ventilación artificial, buena iluminación, mobiliario para desarrollo de actividades colectivas, entre otros) y disponibles en todas las clases, que en el caso del Distrito Federal. Sin embargo,

---

<sup>89</sup> Esa realidad también es perceptible en la mayoría de los centros del Distrito Federal y del país.

dichos espacios presentan características más cercanas al sistema de enseñanza regular (modelo escolar) aunque el centro de Mataró posee una semejanza mayor con los espacios escolarizados. Además, el control de entrada y de salida de los participantes es más flexible que en el Distrito Federal.

### **6.7. Actores del proceso formativo**

Los diversos niveles y programas de formación básica de adultos permiten pensar que hay distintos actores que intervienen en el proceso educativo y aún más, cuando se tienen en cuenta los saberes aprendidos por los participantes mediante la vivencia de una variedad de experiencias y contextos. Sin embargo, teniendo en consideración la necesidad de delimitar estos actores y tratándose de la formación básica de adultos que se desarrolla en centros educativos formales, se eligió como mediadores: el profesorado, el director del centro y el profesional de coordinación pedagógica.

Respecto al profesorado del Distrito Federal, se constató que la formación prevista en las normativas es la misma que para la secundaria regular – licenciado en una determinada área (física, química, portugués, etc.). Pero, la literatura brasileña apunta la ausencia de formación específica del profesorado de adultos – sea en un nivel inicial o en la formación continuada (dato confirmado durante la investigación).

Otro aspecto es la cuestión del vínculo laboral. El ingreso en la carrera suele ocurrir mediante oposición (la última convocatoria del Distrito Federal fue en 2013); sin embargo, en la formación básica de adultos es más frecuente la contratación temporal del profesorado. Además, la ausencia de una política de fijación del profesorado, en un único espacio de actuación, incentiva que el mismo tenga dos o tres empleos – de ahí, que la

secundaria de adultos se presente como una posibilidad de actuación para un complemento de sueldo – evidenciando la ausencia de compromiso.

El fenómeno creciente de migración de adolescentes y jóvenes del sistema regular de enseñanza hacia los centros de adultos acentúa dicha problemática puesto que ese profesorado no posee formación adecuada para atender dicho fenómeno. Uno de los datos que concurre para esa afirmación (constatado durante la investigación) es la concepción de ese profesorado respecto al perfil de los participantes, es decir, de cierta homogeneidad de las clases de adultos.

En cuanto a la realidad de Cataluña, se comprueba que el profesorado debe poseer el mismo nivel de formación previsto para los docentes de secundaria regular – el título de licenciado en un área específica (semejante al Distrito Federal). Al contrario del Distrito Federal, en el territorio catalán se exige el Título de Especialización Didáctica (TED) para actuar en la enseñanza secundaria; mas dicha exigencia no contempla al profesorado que actúa en el nivel de secundario de adultos y tampoco requiere una especialización en educación de adultos. El análisis de la formación del profesorado de los centros investigados apunta a un perfil docente con variedad de formación, que actúa en diversas asignaturas. A diferencia del Distrito Federal, en Cataluña el profesorado posee un vínculo laboral permanente. Además, no percibe el fenómeno de la juvenilización como un elemento de impacto en el desarrollo de las clases. Se constata cierto protagonismo de los jóvenes durante las observaciones del aula, pero éste protagonismo no llega a influir en la opinión del profesorado respecto al perfil de los participantes, es decir, los profesores no perciben la cuestión generacional de las clases. La ausencia de una formación continua en los últimos tres años, concurre para esa realidad – aspecto también constatado en el Distrito Federal.

## 6.8. Posibilidades y perspectivas de los jóvenes

La educación secundaria de adultos es uno de los niveles de la formación básica de personas adultas que presupone el desarrollo de una práctica pedagógica que debe fomentar o ampliar las perspectivas y proyectos personales de los participantes – esa premisa es mencionada en las normativas de esa oferta formativa, en los dos contextos. Sin embargo, es notorio que los motivos de regreso de las personas al proceso formativo son muy variados: necesidades laborales o económicas, intereses personales o culturales, presiones sociales manifiestas o inducidas, posturas familiares que animan a tomar la decisión o, simplemente, el deseo de saber (Formariz, 2012, p. 7). A pesar de la definición clara de obtención del título de nivel secundario y, por consiguiente, de titulación mínima para ingreso al mercado laboral, y de la importancia de ese nivel formativo para la consecución de otros tantos derechos, se comprueba que los participantes evidencian perspectivas diferenciadas en cuanto a estos temas.

La mayoría de los participantes, investigados, del Distrito Federal indicaron (tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión), en cuanto al tema *proseguimiento de estudios*, que su perspectiva era ingresar en la universidad. El Distrito Federal es una de las regiones del país con índices de escolaridad más elevados y esta perspectiva encaja en este contexto. Además, el mercado laboral es más restrictivo, suele haber más contrataciones en el área de servicios y en el sector público (opción también evidente en las expectativas de empleo y de formación de los participantes) – *la motivación laboral* es el segundo tema más mencionado por los investigados – y también valorado por los participantes jóvenes de Cataluña (cabe mencionar a este respecto que en el mercado laboral de esa comunidad las oportunidades de empleo son más variadas –

hay opciones desde el ámbito de la industria o del comercio hasta el sector servicios o la administración pública).

En cuanto al tema *proseguimiento de estudios*, la mayoría de los investigados, de Cataluña, presentan expectativas diferenciadas pues buscan ingresar en un curso de formación profesional de grado medio. Esta opción es coherente con la organización del sistema educativo catalán donde la educación secundaria no posibilita el ingreso inmediato en la educación superior. Además, la política de formación profesional de Cataluña no es tan extensiva y diversa como la del Distrito Federal; y la formación profesional no goza de notoriedad suficiente entre los investigados.

A modo de síntesis se presenta un cuadro comparativo de la secundaria en los dos contextos:

**Tabla 10:** Síntesis de la comparación

| Unidades de comparación | Cataluña  | Distrito Federal   |
|-------------------------|---|--|
| Finalidad               | Favorecer a las personas adultas el desarrollo de las capacidades, enriquecimiento de los conocimientos y mejoría de las competencias técnicas y profesionales. Lo que permite obtener el título, ponerse al día o ampliar los conocimientos.<br><br>Además, los centros de formación de adultos tienen como finalidad responder a las necesidades y demandas formativas del entorno. | Profundizar los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental ( <i>segundo segmento</i> ), teniendo adquirido la formación adecuada para el ejercicio pleno de la ciudadanía, además de la formación para el ejercicio del trabajo y para la continuidad de los estudios, se así lo preferir. |
| Perfil de ingreso       | personas con edad de 16 años o 18 años, desde que cumpla algunas condiciones (ver ítem 6.1.).   | personas con edad mínima de 18 años y haber concluido la enseñanza fundamental   |



|   |                               |   |   |
|---|-------------------------------|---|---|
| Organización de la oferta de clases de secundaria de adultos (presencial) | Denominación                  | Graduado en Educación Secundaria                            | 3º segmento   |
|   | Régimen                       | anual (en forma de módulos)                                 | semestral   |
|   | Modos                         | presencial o a distancia                                    | presencial o a distancia  |
|   | Niveles                       | GES I y GES II  | 1º, 2º y 3º curso.  |
|   | Tipos de ofertas presenciales | <i>tradicional</i> (clases regulares de enseñanza general). | <p><i>tradicional</i> (clases regulares de enseñanza general);</p> <p><i>PROEJA</i> (clases regulares, con articulación entre la enseñanza general y la formación profesional – y con doble certificación: título de enseñanza secundaria y título de técnico de grado medio, en un área tecnológica).</p> <p><i>Aula Direccionada</i>: oferta que prevé la articulación entre la formación profesional y la formación general; en este caso se considera la disponibilidad de horario del participante (es decir, no sigue el calendario normal de aula).</p> <p><i>Combinada</i>: que corresponde a la oferta en que 30% del tiempo se realizan aulas presenciales y 70% en actividades pedagógicas complementares, en espacios físicos o virtuales (con mediación del profesor).</p> <p>mañana, tarde y noche.</p> |
|   | Horarios                      | mañana y tarde  |   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Acceso a la universidad                                       | El título de secundaria obligatoria prevé otras etapas anteriores al ingreso a educación superior. Sin embargo, existe una política de acceso a la universidad para personas mayores de 25, 40 y 45 años. | El título de secundaria permite el acceso inmediato a la educación superior. Pero, no existe una política específica para el acceso de personas mayores a la universidad. |   |
| Reconocimiento de saberes y experiencias de los participantes | Exámenes de certificación<br><br>Practica Pedagógica  | prueba para la obtención del título de secundaria, realizadas en centros públicos o privados.<br><br>no hay evidencias de esa acción en los centros investigados.         | examen para obtención del título (ENEM) realizados solo por el sistema público nacional.<br><br>no hay evidencias de esa acción en el centro investigado. |

## APROXIMACIÓN A UNA CONCLUSIÓN

### Introducción

El proceso de investigación comparativa produjo una nueva mirada a la Educación Secundaria de Adultos, mas también perspectivas de contribución y de nuevas indagaciones respecto a una propuesta de educación dirigida a los jóvenes que buscan un camino para proseguir sus proyectos personales. Pues, permitió percibir transformaciones que ocurrieron y están ocurriendo en los dos contextos (mas con mirada a otros espacios) relacionadas con políticas educativas. Es decir, el análisis sirvió para descubrir informaciones que permiten comprender la finalidad de una determinada política educativa a partir de la opinión de diferentes actores del proceso.

De esta manera, la investigación no estuvo centrada en la mera descripción de similitudes y diferencias, más en conocer y comprender los sentidos atribuidos por los distintos actores a la educación secundaria de adultos, sobre todo por los participantes jóvenes, en la tentativa de buscar nuevas formas de comprensión de las cosas, de los eventos, de las realidades (Gatti, 2008).

Durante el proceso investigativo surgió la necesidad de plantear una propuesta educativa para atender al perfil de participantes jóvenes. Los participantes tienen claridad respecto a la finalidad y los caminos que se pueden seguir posterior a esa oferta formativa. Sin embargo, el sentido que ellos atribuyen a la educación no es el mismo del profesorado y del equipo directivo.

El adentrarme en los centros de adultos de Cataluña, el aproximarme al universo de los participantes, del equipo directivo y escuchar los reclamos de los profesores como

“burbujas explotando al aire”, el sentirme parte de este colectivo, como alguien que investiga más que también se insiere como tal, me permitió ampliar la comprensión respecto a la complejidad de poner en marcha una política educativa pensada para potenciar el desarrollo de personas que vivieron un proceso de deserción o de discontinuidad y para generar nuevas expectativas y necesidades. Mas también pensar en la necesidad de construir una propuesta educativa articulada al perfil de jóvenes que no se adecuan a la secundaria regular y que tampoco son personas visibles en las clases de adultos.

En base a esta nueva mirada, se presenta una aproximación a la conclusión – la complejidad del tema – la diversidad de aportes y de posibilidades de actuación no permiten cerrar una conclusión y sí pensar en una aproximación – con desdoblamiento de nuevos estudios e investigaciones.

### **Algunos apuntes de cierre**

La tarea de comparar dos contextos y políticas educativas distintas representó un desafío, sobre todo por ser mi primera experiencia con la investigación comparada. En torno a esta metodología de investigación hay diversos estudios que apuntan a la complejidad y las limitaciones en cuanto al desarrollo de estudios comparados de contextos diferentes. Aunque esas diferencias sirvan también de elemento de comparación, lo que determinó la persecución de esta investigación no fueron las similitudes y tampoco las diferencias, sino la voluntad de conocer y comprender los sentidos atribuidos por los distintos actores respecto a la finalidad (prevista en la política

educativa) y a las problemáticas en el desarrollo del currículo de la enseñanza secundaria de adultos.

“Caminar” por dos contextos educativos hacia la búsqueda de elementos relevantes sobre el tema propuesto fue sin duda un desafío estimulante y placentero. Cuando se hizo el análisis de los documentos y de la opinión de los investigados sobre la unidad de comparación *política educativa*, se constató que la enseñanza secundaria de adultos ratifica lo previsto en la legislación respecto al ingreso (mayores de 16 años, en el caso de Cataluña y de 18 años en el del Distrito Federal). Ambas ofertas se asientan en la concepción de educación compensatoria, de segunda oportunidad o de reparación. En este sentido, la educación destinada a ese público no está tan valorada como las demás ofertas educativas (enseñanza primaria y secundaria regular), hasta tal punto que el equipo directivo de los dos contextos considera un cierto desprestigio, en esta oferta, por parte de la administración pública.

Otro aspecto a ser considerado es que la *construcción de esa política pública* siguió caminos diferentes en el Distrito Federal y en Cataluña. En esta última, por ejemplo, se constató, por medio de los investigados, que no hubo participación de los mismos en la construcción de dicha política educativa. A diferencia del Distrito Federal, donde la construcción de las Directrices Operacionales de Educación de Adultos obedeció a un proceso sistemático de consulta popular y de participación activa de representantes de la academia, de investigadores y de profesionales del área de Educación de Adultos – a pesar de que los investigados reconocieron no haber participado en dicho proceso. Sin embargo, ese modelo participativo de construcción de la política educativa no se refleja en el desarrollo de las actividades del Centro de Adultos del Distrito Federal. Lo que lleva a pensar que los cambios propuestos en la legislación no provocaron por sí mismos una mudanza de las culturas escolares y profesionales, y menos aún de las condiciones sociales para llevarlas a cabo (Llavador, Dobon y López, 2008).

El análisis de las *ofertas de educación secundaria*, se realizó a partir de documentos normativos, lo que permitió constatar que estas son desarrolladas tanto por instancias públicas como privadas, así como que el Distrito Federal posee una mayor variedad de ofertas de secundaria de adultos (incluso de articulación de la enseñanza secundaria con la formación profesional - PROEJA); y de que Cataluña, cuya oferta se restringe a una única opción (formación general). Enguita (2010) afirma que las sociedades más democráticas suelen presentar una diversidad de ofertas formativas para atender a los distintos intereses de la población, lo que favorece la reducción del abandono y del fracaso escolar.

En este sentido, el currículo ocupa un papel fundamental en dicho proceso. Al comparar los documentos normativos y la opinión de los profesores y el equipo directivo sobre la *finalidad de la educación secundaria* se constató que ambos postulan una educación en valores como la autonomía, la solidaridad o la participación ciudadana. Además, es también una etapa que favorece el proseguimiento de estudios y el ingreso en el mercado laboral (es la formación mínima más exigida por el mercado laboral, en los dos contextos, para los puestos intermedios). Al contrastar la opinión de los participantes con la de los demás actores (profesorado y dirección de los centros), respecto a dicha finalidad, se constató cierto desencuentro. Según los participantes, los motivos de regreso a la educación secundaria y su opinión sobre la finalidad de la misma muestran una conciencia de una educación que va más allá de la idea de lograr el título de secundaria – resaltan que la formación secundaria, además de aportar conocimientos y actualización concurre para la conquista de otros derechos – y que tiene como objetivo el proseguimiento de estudios superiores, alcanzar una mayor competitividad laboral, mejorar la calidad de vida, de la salud, etc. Por el contrario, el profesorado y la dirección, en su mayoría, afirman que la principal finalidad es la obtención del título.

En cuanto a la unidad de comparación *perfil de los participantes* se confirma la

tesis de *juvenilización* de las clases de secundaria de adultos, en los dos contextos – la mayoría posee edad entre 18 y 29 años. Aunque el Distrito Federal evidencia una realidad más aguda con el ingreso masivo de adolescentes que migraron para las clases de adultos.

Dicho fenómeno, a pesar de haber sido apuntado desde el final del siglo pasado, viene ganando más representatividad en la actualidad pues no se imaginaba que la formación básica de adultos fuera a constituirse, a lo largo de los años, en oferta predominantemente de jóvenes. Si en el siglo pasado se reflexionaba en torno al hecho de que las personas que ingresaban en las clases de adultos no habían sido escolarizadas en la “edad adecuada”; hoy en día, el debate sugiere mirar hacia los motivos por los que los participantes con “edad adecuada” para la enseñanza secundaria regular están ingresando en clases de adultos, es decir, se constata otro tipo de inadecuación. Esa es una problemática que está impactando en el desarrollo de la oferta secundaria de adultos y es la semejanza más representativa entre los dos contextos (sin desconsiderar la necesidad de formación del profesorado y la ampliación de recursos); y que necesita una mayor atención por parte de los gobiernos.

Aun respecto a la predominancia de jóvenes en clases de adultos, hay que se pensar en la inadecuación de la oferta de enseñanza secundaria regular para ese público y, al mismo tiempo, en cierto consentimiento de los gestores de espacios educativos respecto a la migración de estos jóvenes a las clases de adultos. En Brasil, por ejemplo, está claro que existe una tendencia de directores y profesores a “orientar” a los adolescentes y a los jóvenes que presentan dificultades en el sistema regular, a migrar hacia las clases de adultos. El que concurre para que los participantes construyan una autoimagen de discapacidad (Ayuste, 1999).

Otra cuestión a ser considerada es que los participantes, de los dos contextos, se perciben a sí mismos como personas más maduras, más responsables (hay una cierta creencia de que el perfil “joven” se ha quedado en el periodo de la enseñanza secundaria

regular). Sin embargo, los trazos de cultura juvenil, su forma de intervención, durante las clases y los grupos de discusión, evidencian cierto desprendimiento, cierta necesidad de protagonismo, lo que encaja con los rasgos característicos del perfil joven. Perfil este no reconocido por el profesorado de los dos contextos (aunque se haya observado que la opinión del profesorado de Cataluña esté más cerca de esa constatación). Para el profesorado del Distrito Federal hay cierta invisibilidad de ese aspecto – ellos no consideran las características y los intereses de los participantes jóvenes. Es decir, el perfil joven de la mayoría de los participantes, en los dos contextos, no es percibido por el profesorado – hay una opinión implícita de cierta homogeneidad de las clases.

En este sentido, la comprensión del fenómeno de la juvenilización pasa por la formación del profesorado y es evidente que tanto en Cataluña como en el Distrito Federal el profesorado carece de conocimientos específicos (tanto de nivel básico como más elaborado) sobre formación de personas jóvenes y adultas. Se nota que las exigencias para la formación de profesores de secundaria de adultos siguen las mismas exigencias que para la secundaria regular y que, por lo tanto, no se contempla la especificidad del área de educación de adultos.

Además, la participación del profesorado en cursos de educación de adultos, en los últimos tres años, fue casi inexistente. La no formación del profesorado contribuye a una visión limitada respecto a las necesidades educativas de los participantes jóvenes – negación o no reconocimiento de las especificidades de intereses de los mismos. Esa constatación responde, en parte, a la ausencia de prácticas que fomenten la actuación ciudadana de los participantes, así como el desarrollo de acciones colectivas de interés para los mismos – la ausencia de una conciencia colectiva queda en evidencia a través de las opiniones de los participantes – el individualismo contemporáneo cede poco espacio a nuevas formas colectivas, asociativas o solidarias de estar en el mundo (Spozito, 2005, p.91).



Se nota que las experiencias formativas de la educación secundaria de adultos, de los dos contextos, no han proporcionado la vivencia de prácticas sociales que permitan a su público el desarrollo de su capacidad reflexiva y de vivencia democrática en el sentido de favorecer la reflexión, la conciencia de situarse en el mundo, de valorar, de elegir, de optar y de comprender su participación en el desarrollo de la sociedad. Habría que investigar tal premisa, pues los centros educativos son espacios naturales para el desarrollo de prácticas solidarias y de vivencia de actividades democráticas.

Sin embargo, los participantes perciben un diferencial positivo en la forma de intervenir del profesorado – al ser cuestionados sobre la diferencia entre la secundaria regular y la secundaria de adultos, hay un cierto consenso de que la flexibilidad del currículo es relevante, mas también la relación con el profesorado. Hay una percepción de que el profesorado “está por ellos”, es decir, tiene una preocupación mayor por su aprendizaje, por su éxito.

Hay que considerar también las diferencias en la *organización del currículo* de los dos contextos – el número de niveles formativos, el tiempo de duración de cada nivel, los horarios de clase, etc. Pero, la más representativa quizás sea la posibilidad de acceso a otros niveles de educación. En el Distrito Federal, el título de educación secundaria favorece el acceso inmediato al nivel superior; a diferencia de Cataluña que contempla otra etapa posterior a la secundaria (formación profesional de grado medio o bachillerato) y anterior a la educación superior.

Esa diferencia es tan relevante que las respuestas de los participantes sobre los planes futuros, después de lograr el título, así como el motivo de regreso al ámbito educativo, después de procesos de abandono escolar, se sostienen bajo la idea de proseguimiento de los estudios (las respuestas más frecuentes) – en el caso del Distrito Federal la mayoría de los participantes apuntan al ingreso en la universidad. Esa opción es coherente con el contexto donde viven los participantes, pues la formación profesional

no logra tanto prestigio cuanto la educación superior. Se asuma a eso el hecho de que la población del Distrito Federal posee uno de los niveles de escolaridad más elevado del país. Mientras que la mayoría de los participantes de Cataluña mencionan cursos de formación profesional de grado medio – respuestas también coherentes con el contexto, pues, a pesar de la población poseer índice elevado de escolaridad, se constata que la comunidad de Cataluña carece de personas para trabajar en puestos intermediarios, es decir, que no exigen formación superior.

El regreso de los jóvenes al ámbito educacional evidencia más que nada que la educación secundaria de adultos se constituye como espacio promotor de los saberes necesarios para el desarrollo de sus proyectos de vida. Por ello, el abandono de las clases regulares de secundaria no representa una exclusión total de sus intereses respecto a la escolaridad (Spozito, 2005, p.106). Pues, buscan en los centros de adultos la ampliación de sus conocimientos, el proseguimiento de sus estudios y la mejora de su competencia laboral – es decir, este espacio educativo se insiere como una perspectiva de educación y un espacio socializador relevante. Al mismo tiempo, es evidente que estos espacios no legitiman los saberes adquiridos a lo largo de la trayectoria de vida de los participantes y tan poco son promotores de proyectos colectivos.

Esta tentativa de aproximación a una conclusión caminó en el sentido de rescatar las principales reflexiones presentadas a lo largo de la tesis; y sirvió para ratificar la tesis de juvenalización de las clases de adultos desde la perspectiva de no conflictividad entre generaciones en el desarrollo del aula; y sí de limitaciones e incongruencias del sistema regular de enseñanza al no reconocer las especificidades e intereses de los jóvenes y al “incentivar” su migración a las clases de adultos (que, a su vez, refleja una nueva negación). La inadecuación entre la política de educación secundaria de adultos y el desarrollo del currículo se evidencia por la ausencia de formación del profesorado, las escasas muestras de reconocimiento de los saberes y experiencias de los participantes en

la perspectiva de permeabilidad en el proceso formativo, etc. Con todo eso, queda claro que el valor y el sentido que los participantes jóvenes atribuyen a la educación representa un diferencial para sus proyectos de vida. Es decir, la secundaria de adultos, con todas sus incongruencias e inadecuaciones representa una perspectiva de educación para la construcción y la persecución de proyectos personales, así como de otros derechos, para esos jóvenes.

### **Otros apuntes**

Durante el proceso investigativo surgieron nuevas indagaciones que no fueron posibles de contestar o en las que no se pudo profundizar, por eso se presentan algunos apuntes respecto a esas indagaciones. Uno de ellos es que el fenómeno de la juvenalización de las clases de adultos es un tema que demanda ser incorporado en la agenda de las políticas públicas de los dos contextos. De acuerdo con la normativa de Cataluña, los jóvenes pueden repetir cursos de educación secundaria obligatoria hasta cumplir los 18 años. Sin embargo, al investigar a los participantes respecto a la edad a la que abandonaron los estudios se constata que eso ocurrió entre los 16 y los 18 años (37,5%), seguido por los comprendidos en la franja de edad de 13 a 15 años (22,92%). Habría que cuestionarse pues, ¿cuál fue el motivo de haber dejado la ESO, aun teniendo la oportunidad de seguir? ¿quién influyó en dicha decisión? Una situación similar se da en el Distrito Federal donde el abandono alcanza el 51,3% en la franja de edad entre 17 y 19 años y el 25,71% entre los 14 y los 16 años.

Es necesario desarrollar estudios respecto a la trayectoria de los participantes jóvenes – del paso de la secundaria regular a la secundaria de adultos (de Cataluña y del

Distrito Federal). Uno de los aspectos más mencionados por los participantes jóvenes de Cataluña, cuando fueron indagados sobre la diferencia entre ambas ofertas, fue la *disciplina*. Habría que ver cómo se desarrolla tal disciplina. El refuerzo de la disciplina, durante el proceso formativo de los niños trae evidencias de un proceso formativo, también disciplinar, de un profesorado que vivenció el periodo de la dictadura (Perez Galán, 2009).

Respecto al Distrito Federal el número frecuente de jóvenes en las clases de secundaria de adultos, trae la cuestión de un cierto “incentivo no explícito” de profesionales de los institutos que orientan a los estudiantes con dificultades a migrar a las clases de adultos – tal “incentivo” demanda estudio e investigación, en la tentativa de comprender qué modelo educativo atiende a dicho público o cómo cambiar las ofertas educativas en el sentido de atender a dichos participantes, sin acentuar o mantener el cuadro de juvenalización de las clases de adultos. Además, en Brasil, las clases de secundaria de adultos se insieren como una oferta concurrente de la oferta secundaria, regular, del horario nocturno.

Si las clases de secundaria de adultos, tanto del Distrito Federal como de Cataluña, se constituyen en espacios predominantes de jóvenes, por qué no se busca organizar otra oferta formativa que abarque a dicho público, considerando diferentes itinerarios formativos.

Es evidente que la dimensión trabajo es relevante para estos participantes, sobre todo para aquellos que abandonaron la clase regular e ingresaron en la secundaria de adultos. Por ello, cabe plantearse hasta qué punto dicha transición no representaría una necesidad de aligeramiento del proceso formativo para que se inserten en el mundo laboral y en la educación superior. En este sentido, hace falta una oferta que favorezca la permeabilidad a otros niveles formativos – distinta de los actuales modelos escolarizados. Para tanto, la relación educación y trabajo se hace necesaria. Es cierto que el

“*vocacionalismo*” en las políticas de formación de adultos, mencionado por Canario y otros (2012), e implementado en la mayoría de los países de Europa, refrenda la idea de consolidación de una educación a servicio de la economía y por ello de vinculación entre formación general y formación profesional; y de que la oferta PROEJA, en Brasil, viene suscitando varios debates (Machado, Rodrigues y Alves, 2014). Sin embargo, no se puede olvidar que la relación educación y trabajo se asienta como articulación necesaria para el desarrollo de ofertas de formación básica de personas adultas, sobre todo jóvenes que buscan en los centros de adultos un espacio formativo para la reinserción o mejoría de sus condiciones, en el mundo laboral. Pues, uno de los sentidos de la secundaria, atribuidos por ellos, es la necesidad de obtener el título por la demanda del mundo laboral (lograr un empleo, mejorar sus condiciones de vida, etc.). Por ello, y por constatar otros motivos, apuntados por los participantes, y que caminan en la dirección de otros valores y otros sentidos que se traducen en la premisa de que la enseñanza secundaria representa sobre todo la posibilidad de ampliar sus conocimientos y el nivel de escolaridad, se afirma que la secundaria se insiere como oferta que proporciona cambios, amplía saberes, mejora la calidad de vida, más que la obtención del título. Y como resultado de ese proceso investigativo está en construcción una propuesta de secundaria más cercana a las necesidades de esa población, que insiste en “denunciar” su invisibilidad en las clases de adultos; y que la enseñanza secundaria regular, del modo como está planteada, no atiende a sus intereses, a su tiempo de aprendizaje y a su momento histórico – el modelo en marcha proporciona enfado. Y como menciona el poeta y cantante Cazuza (1988)

*“Eu sou o Cara, cansado de correr na direção contrária”.*

## LIMITACIONES

En general, el proceso investigativo está permeado por situaciones imprevistas e inesperadas. En esta investigación no fue distinto. La ausencia de una beca de estudio, durante el periodo de estancia en Cataluña, interfirió en el desarrollo de las actividades en el CEAC 2 (aunque no representó la interrupción de la actividad).

Y durante el proceso de aplicación de los instrumentos, en el Distrito Federal, la concretización de la investigación quedó comprometida por la huelga de profesores. Eso supuso varias visitas al centro, en la tentativa de lograr un encuentro con los participantes y el profesorado – el equipo directivo, por su parte, siempre estuvo presente (de modo muy receptivo) en todos los encuentros. Siendo otro dificultador la ausencia de otro centro de adultos, con las mismas características del centro localizado en Brasilia; y durante el análisis de las respuestas de los participantes, se constató la ausencia de una pregunta que podría ampliar la comprensión de la problemática investigada: a quién se debió la decisión del abandono escolar (la familia, los participantes, sugerencia del instituto, otros).

Enguita (2010) menciona respecto al abandono escolar que este proceso tiene que ser analizado a partir de la concepción de quien toma la decisión: si es el instituto (que representa un carácter selectivo); si son los participantes o la familia (que representan un carácter electivo). Dicho abordaje representaría un diferencial en el análisis – la identificación de quién toma la decisión evidencia la existencia o no del principio de educación igualitaria y de justicia social. Sin embargo, por privilegiar más el motivo del regreso, la ausencia de esta pregunta se justifica, en parte, por la necesidad de no poner énfasis en tal dimensión y, por ello, se agotó el número de preguntas respecto a este tema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados* / CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.). 1ª edição. São Paulo: Ação Educativa, 2014. 1414 p.

ACÍN, Alicia Beatriz. *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Directora: Ana Ayuste González. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2013. Ejemplar Impreso.

ADAMSON, Bob; MORRIS, Paul. Comparações entre currículos. En: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015, p.345-368.

ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México:Paidós, 2003, p.1-11.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. En: Elizabeth Melo Rico (org.). *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 29-39.

AYUSTE, Ana; GROS, Begoña; VALDIVIESO, Sofía. Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En: ARETIO, Lorenzo García (ed.). *Sociedad del conocimiento y la educación*. Madrid: UNED. 2012.p.17-40.

AYUSTE, Ana. *Participación, Acción Comunicativa y Educación de Personas Adultas*. Directores: Ramón Flecha y Miquel Martín Martínez. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Barcelona, 1999. Ejemplar digital.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCENAS, Fernando. *La Esfinge Muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Guadalupe: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2001, p.10.

BARDIN, Laurence. *Análisis de Contenido*. Madrid: Ediciones Akal, 3ª ed. 2002, p.2-34.

BEREDAY, George. *Métodos Comparados em Educação*. São Paulo: Nacional. 1972.

BERICAT, Eduardo. *La Integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Social*. Significado y medida. Barcelona: Ariel, 1998.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio; LÓPEZ CALVO, Lourdes. Las Grandes Cifras del Fracaso y los Riesgos de Exclusión Educativa. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación*

*del Profesorado*. 2013, vol. 13. Recuperado en:  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, Sociedade Unipessoal, Tradução: PEREIRA, Miguel Serras. 2003, p.153-157.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República. *Casa Civil* Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasil, 2009.

BRASIL. Resolução nº 03/2010 de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Ministerio de Educação* 2010. Recuperado de:  
<http://goo.gl/7PpTxz>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2011. 562p.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Ministério da Educação*, 2012. Recuperado em:  
<http://portal.mec.gov.br/index.php?op...>

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. *Ministério da Educação*., 2012.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Ministério da Educação*, 2013. Recuperado em: <http://goo.gl/rvXhJW>.

BRASIL. Lei 12852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto do Juventude. *Casa Civil*. 2016. Recuperado de: <http://goo.gl/RSomKK>.

BRAY, Mark; JIANG, Kai. Comparações entre sistemas. En: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015, p.169-196.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CAIADO, Maria Célia Silva. A migração e o processo de estruturação do espaço urbano na região integrada de desenvolvimento do Distrito Federal e do Entorno. En: HOGAN, Daniel Joseph (org.). *Migração e ambiente nas aglomerações urbanas*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2001, p.111-154.

CANARIO, Rui. A Escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares. *SIFO: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 2006, set-dez. p.27-36.

CARDOZO, Mara José Pires. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. GT 09, Educação e Trabalho. ANPED, 2008.



CARVALHO, Olgamir; SOUZA, Francisco Heitor. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas. 2014, v. 35, nº. 128, jul.-set., p. 629-996.

CASTELLES, Manuel. *El poder en las redes sociales*. México: Nexo, 2012. Recuperado de: <http://www.nexos.com.mx/?p=14970>.

CASTIONE, Remi. Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: agora é a vez do PRONATEC. *Sociais e Humanas*. 2013, v. 26, n. 01, jan/abr, p. 25-42.

CASTIONI, Remi; CRUZ, Rita de Cássia Oliveira. Formação Profissional para quem vive do trabalho (jovens e adultos): uma perspectiva comparada. En: *XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada*, España. 2014, 14-17 noviembre, 2014. Madrid.

CATALUÑA. Resolución 1432/2013, de 27 de junio. Relativa a las materias de educación secundaria obligatoria y bachillerato de los centros educativos que se pueden cursar en la modalidad de educación no presencial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6409.

CATALUÑA. Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 4915.

CATALUÑA. Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya. *Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya*. Recuperado de: <http://goo.gl/OtwZ3g>, 2005.

CATALUÑA. *Departament d'ensenyament. Graduat en educació secundària obligatòria* (alumnes que no l'han obtingut en finalitzar l'etapa). set./2015. Recuperado de: <http://goo.gl/QgXtwV>.

CATALUÑA. *Informació sobre les proves d'accés a la universitat per a més grans de 25 anys*. 2016. Recuperado de: <http://goo.gl/OYKOs3>.

CATALUÑA. *Recursos electorales en la internet: elecciones al parlamento de Catalunya* (consulta de resultados). Recuperado de: <http://goo.gl/OckYfm>.

CESB. *Situación Laboral de la Juventud en Barcelona*. Barcelona: Informe del CESB. 2001-2013. 2013.77p.

CHAUI, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. En: SATER, Emir (org.). *Lula e Dilma 10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013, p.123-134.

CASTRO, Claudio Moura; SCHWARTZMAN, Simon. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. *Ensaio: avaliação de políticas públicas*. Rio de Janeiro. 2013, v. 21, n. 80, jul./set., p. 563-624.

CODEPLAN. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDAD/DF*. Brasília: CODEPLAN, 2012. Recuperado en: <http://goo.gl/XZfRb1>.

CODEPLAN. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDA/DF*. Brasília: CODEPLAN, 2014. Recuperado em: <http://goo.gl/XZfRb1>.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. “*Me Jogaram aqui Porque eu fiz 15 anos*” *biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010-2013)*. Directora: Luiza Nakayama. Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, 2014.

COWEN, Robert. A história e a criação da educação comparada. En: *UNESCO. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. vol. 1 Brasília: UNESCO/CAPES, 2012, p.19-24.

CRUZ, Rita de Cássia Oliveira. *Formação das identidades na transição da educação profissional ao espaço laboral*. In: *V Fórum Identidades e Alteridades e I Congresso Nacional educação e Diversidade*. Anais do V Fórum Identidades e Alteridades e I Congresso Nacional educação e Diversidade, Itabaiana, 2011.

CRUZ, Rita de Cássia Oliveira. Brasil y España: distintos modelos de educación secundaria. En: *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: educación y futuro, debates y desafíos en perspectiva internacional*. Argentina, 24-26 junio, 2015. Buenos Aires, 2015.

CRUZ, Rita de Cássia Oliveira; CASTIONI, Remi. Uma educação para jovens brasileiros que trabalham e estudam numa sociedade dominada pelas novas tecnologias. En: *XIV Encontro Nacional da ABET*, Brasil, 15-18 septiembre, 2015. Campinas, 2015.

DEBERT, Guita Guin. *A Reinvenção da Velhice*. São Paulo: Edusp, 1999, p.14-23.

DE MARCO, Stefano; SORANDO, Daniel. *Juventud Necesaria. Consecuencias económicas y sociales de la situación del colectivo joven*. En: Portal Europeo de la Juventud. 2012. Recuperado de: [http://europa.eu/youth/es/article/50/27439\\_es](http://europa.eu/youth/es/article/50/27439_es)

DE VARGAS, Sonia Maria; FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Revista Diálogo Educacional*. 2011, v. 11, n. 34, setembro a dezembro, p. 915-931.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, O. y RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*. 2001, ano XXI, nº 55, novembro.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no BRASIL. *Educação e Sociedade*, Campinas. 2005, vol. 26, n. 92, Especial, oct., p.1115-1139.

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 4751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e gestão democrática do sistema público do Distrito Federal*. Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2012. Recuperado de: <http://goo.gl/VpxVt8>.

DISTRITO FEDERAL. *Curriculo em movimento da educação básica: educação de jovens e adultos*. Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2013.178p. Recuperado em: <http://goo.gl/ypDitx>.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos: 2014/2017. *Secretaria de Educação do Distrito Federal*. 2014.62p. Recuperado de: <http://goo.gl/ypDitx>..

DISTRITO FEDERAL. Emenda nº 84, de 20 de agosto de 2014, à Lei Orgânica do Distrito Federal. *Câmara Legislativa do Distrito Federal*. 2014.131p.

DISTRITO FEDERAL. Educação de Jovens e Adultos. *Secretaria Adjunta de Educação*. 2016. Recuperado en: <http://goo.gl/ypDitx>..

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. *A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos*.2011. Recuperado de: < <http://goo.gl/OtwZ3g>.

EL PERIÓDICO. *La Generalitat Extenderá el Modelo de la Fundació El Llindar de Cornellà*. Recuperado de: <http://goo.gl/z8dtWU>.

ENGUITA, Mariano. *Fracaso y Abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, nº 29. Barcelona: Fundació La Caixa, 2010. 232p.

ESPAÑA. *La constitución española de 1978: título preliminar*. 2016. Recuperado de: <http://goo.gl/3wZrJ>

ESPAÑA. *Constitución Española: sinopsis artículo 149*. Madrid: Congreso. 2016. Recuperado de: <http://goo.gl/RSomKK>.

ESPAÑA. Mapa de las lenguas constitucionales. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado de: <http://goo.gl/z0kt6c>. Acceso en, ene./2016.

ESPAÑA. Datos y cifras: Curso escolar 2013/2014. Madrid: *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Secretaría General Técnica Subdirección General de Estadística y Estudios, 2014, p.52. Recuperado de: [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es).

ESPAÑA. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estad*, 5 de enero de 2007, p.677-773.

ESPAÑA. La educación de adultos. Libro Blanco. Madrid: *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. 1986.

ETCHEVERRIA, Fabio Daniel Arroyo. *Educación de Adultos, Subjetividad, Transformaciones Sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. Director: María Josefa Cabello Martínez. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. 2007.

EUROPAPRESS. *Navarra, Andalucía, Cataluña, Canarias y Asturias piden a Wert aplazar la implantación de la LOMCE por falta de tiempo*. Madrid: Europapress, 14 enero, 2015. Recuperado de: <http://goo.gl/vNql0X>.

FAVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados. 2006, 309p.

- FAIRBROTHER, Gregory. Enfoques Quantitativos e Qualitativos em Educação. En: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015, p.101-126.
- FERNANDES, Duval Magalhães. Notas sobre os programas para a região geocêntrica de Brasília. En: HOGAN, Daniel Joseph (org.). *Migração e ambiente nas aglomerações urbanas*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2001, p.49-54.
- FIORI, José Luis. O Brasil e seu “entorno estratégico”, na primeira década do século XXI. En: SATER, Emir (org.). *Lula e Dilma 10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013, p.31-52.
- FLECHA, Ramón. “Compensación, Aceleración, Inteligencia Cultural”. En: GARCIA CARRASCO, J. (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, 1997, p.177-215.
- FLICK, Uwe. *Introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.405p.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Sem reformas não há desenvolvimento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 8/4/96, Caderno 1, p. 7. Recuperado de: <http://goo.gl/7s9HD0>.
- FONSECA, Mercedes Torrado. *El fenómeno del abandono en la UB: el caso de ciencias experimentales*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos y Técnicas de Investigación. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.533p.
- FORMARIZ, Alfons (coord.). *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. La educación y la formación en la edad adulta para una ciudadanía participativa y crítica. Barcelona: Instituto Ciencias de la Educación/ Universitat de Barcelona, 2009.109p.
- FRANCO, Maria Laura. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livros, 2008.80p.
- FREIRE, Ana Maria Araujo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos, 1534-1930*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 127p.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. 49p.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. En: NERI, Marcelo Côrtes (coord.). Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.100p.
- FUNDACIO JAUME BONFILL. *Protagonistes del canvi educatiu*. Recull del contingut de lèis II Jornades Educació Avui. FJB: Barcelona, 2014, p.48
- FUNDAÇÃO PERCEU ABRAMO. *Distrito Federal 2000-2013*. Cleberson Zavaski [et al.]. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. 167 p.

FURRINI, Doris Regina Marroni. Sujeitos da EJA, espaços e múltiplos saberes. En: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade*. Florianópolis: UFSC, 2011, p.158-245.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em Educação: métodos y epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007, p.46-61.

GARCIA, Fernando. *El Cuestionario*. México: Limusa, 2003.120p.

GARRIDO, José Luis García. A União Européia e a educação na Espanha. En: UNESCO. *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas*. vol. 1 Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p.387-406.

GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002. 87p.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. En: SATER, Emir (org.). *Lula e Dilma 10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil*. 2013. São Paulo: Boitempo, p.253-264.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatriz Laura. *A expansão do ensino médio no Brasil. Temores sobre a educação de jovens e adultos*. Cadernos de Pesquisa. 2003, nº 119. p.47-69.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; PASSOS, Álvaro Mariano dos. Novos rumos para o ensino médio noturno – como e por que fazer? En: *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas*. Educ., Rio de Janeir. 2005, v.13, n.48, jul./set., p. 345-360.

GOÑI, Juan Ignacio Martinez de Morentin. *¿Qué es educación de adultos?: responde la Unesco*. San Sebastian: Unesco, 2006.115p. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>.

GOROSTIAGA, Jorge; TELLO, César. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*. 2011, v. 16 n. 47 maio-ago.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. Estudos RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2009, v. 90, n. 224, jan./abr., p. 32-58.

GRANADOS, Patricia Delgado. Una Mirada Histórica a la Educación Popular en España: educación y prevención. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*. 2007, nº18, p.197-205.

GUIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233p.

HERNÁNDEZ, Daniel. *Políticas de Certificación de Competencias en América Latina*. Seminario la Nueva Educación Profesional, São Paulo: Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, noviembre de 2000.

HOMS, María Inmaculada Pastor. Orígenes y Evolución del Concepto de Educación no Formal. Universidad de les Lles Balears: *Revista Española de Pedagogía*. 2011, Año LX nº 220. sep.-dic., p.525-544.

INSTITUTO NACIONAL DA JUVENTUDE. *Informe juventud en España*. Madrid: Informe 2012, 2012.400p.

INE. *Inventario de operaciones estadísticas de la administración general del estado. Anuario Estadístico de España 2012*. Madrid: INE. Recuperado de: <http://goo.gl/ev4o1o>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. *Situação social: monitoramento das condições de vida*. CASTRO, Jorge Abraão & VAZ, Fábio Monteiro (orgs.). Brasil: IPEA, 2011. 286p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Cifras de población a 1 de enero de 2015: estadísticas de migraciones de 2014*. Madrid: INE, Notas de Prensa. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Cifras de población y censos demográficos*. 2015. Madrid: INE. Recuperado de: [http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp\\_inicio.htm](http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm)

JUSBRAZIL. *Ementa: constitucional, administrativo - agravo de instrumento. obrigação de fazer. candidato com menos de 18 anos. aprovação no vestibular. necessidade de concluir o ensino médio. curso supletivo*. Brasília: Tribunal de Justiça. Recuperado de: <http://goo.gl/NXHYYu>.

JUSTINO, Davi. *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

JORNAL O GLOBO. *Brasília é a cidade com maior qualidade de vida do país, aponta ranking*. Brasília: JG, 2016. Recuperado en: <http://goo.gl/hkhFRO>.

KUENZER, Acácia Zeneida, A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. *Educação & Sociedade*. 2011, 32 (Julio-Septiembre). Recuperado de: < <http://goo.gl/gMdvCA> > ISSN 0101-7330.

LATORRE, Antonio; RINCON, Delio del; ARNAL, Justo. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia, 2003.315p.

LA VANGUARDIA. *España, abocada a un gobierno de coalición*. Recuperado de: <http://goo.gl/JsvtCP>.

LESSA, Paula Batista. *Os PCNs em materiais didáticos para a formação de professores*. Tesis (doctorado en educación). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. p.238.

LIMA, Jaqueline. Proeja: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no curso de infraestrutura urbana ofertado pelo IFBA. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. 2013, vol. 1, nº 2, 2013.

LLAVADOR, Joán Beltran; DOBON, Francesc J. Hernandez; LÓPEZ, Alejandra Montané. Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2008, nº 48, p.73-81.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação comparada*. Coleção Lourenço Filho, 7. Brasília: INEP, 2004. 250p.

LORENZO VICENTE, J. A. La Educación Secundaria en España: problemática histórico-educativa y actual. *CEE Participación Educativa*. 2011, número extraordinario, p. 29-47.

LOVISOLO, Hugo. A Educação de Adultos entre Dois Modelos. *Caderno de Pesquisa*. 1988, nov., p23-40.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio. Propostas Recentes para a Reforma da Formação de Professores no Brasil. Braga: *Revista Portuguesa de Educação*. 2002, vol.15 num 1, p.55-83.

MACHADO, Maria Margarida; GROSSI JUNIOR, Geraldo. A Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais de Educação. En: *XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*, 2009, Vitoria-ES. Caderno ANPAE, 2009, p.1-16.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.67-69.

MARCO, Stefano de; SORANDO, Daniel. *Juventud Necesaria. Consecuencias económicas y sociales de la situación del colectivo joven*. En: Portal Europeo de la Juventud. 2015. Recuperado de: <http://goo.gl/DWXpCx>.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. En: MARGULIS, Mario et al. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Universidad Central, 1998, p.3-56.

MARTÍNEZ-NOVILLO, Javier Rujas. La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación I*. 2013, vol. 8, nº 1, p.28-43.

MARTÍNEZ USARRALDE, Maria Jesus. *Educación Comparada, nuevos retos. Renovados desafíos*. Madrid: La Muralla, 2003, 235p.

MASON, Mark. Comparações entre lugares. En: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015, p.127-168.

MEDINA FERNANDEZ, Oscar. *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: El Roure, 1997.

MEDINA REVILLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis Miguel. *Evaluación De Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, 1995.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Caderno CEDES*. 2011, vol.31, nº 84, p. 231-251. ISSN 0101-3262.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. En: *Cadernos de Pesquisa*. 2009, v, 39, nº 137, maio a agosto, p.461-487.

NEIRA, José Luis Hernández. Hacia una enseñanza secundaria de adultos eficiente, curso: la educación de adultos en la perspectiva internacional. En: ARETIO, Lorenzo García (ed.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED, 2012, p.193-214. ISBN: 978-84-362-6573-6.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamento: a religião faz a diferença? En: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (Coord.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abram. 2008, p.263-321.

NÓVOA, António. *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. Éducation comparée: les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*. Paris: Harmattan, 1998. 238p.

NOVOA, Antonio. *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

NUNES, Clarice. *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Formação de professores*. Brasília: OPNE. 2015, Recuperado de: <http://goo.gl/bxqBvC>.

OCDE. *La migración mundial en cifras*. ECD-UNDESA. Octubre, 2013. Recuperado de: <http://goo.gl/ni0hoO>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. *22ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED. 1999.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Trabajo decente y juventud en américa latina: políticas para la acción*. OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2013, 288p.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. En: *Saúde e Sociedade*. 2009, v.18, n.3, 2009, p.371-381.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 2005, n.º 49, 2005, p. 53-70.

PAIS, José Machado. *Cultura Juvenilis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIS VASCO. *Abandono Escolar: segundo ciclo de ESO*. Instituto Vasco. País Vasco: Evaluación e Investigación Educativa, 2005. 106p.



POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. En: SATER, Emir (org.). *Lula e Dilma 10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013, p.145-156.

PRATS, Enric. *L'educació, una qüestió d'estat. una mirada a Europa*. Barcelona: Edicions de la UB, 2013, 227p.

PRATS, Joaquim. El sistema educativo español. En: GASÓLIBA, Edgar (coord.). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación la Caixa, 2005, p.177-228.

PRIETO, Alfonso Díez. La Juventud Actual en el Punto de Mira. *Revista Educar(nos)*. ISSN 1575-197X, 2015, nº 69. Recuperado de: <http://goo.gl/LbJ2JE>.

PUIG, Manuel Martí. *La Educación de Adultos en Europa*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia: Servei de Publicacions. 2006, p.772-889.

RODRÍGUEZ, Lidia Maria. Educación de Adultos en la Historia Reciente de América Latina y el Caribe. *EFORA*. 2009, vol. 3, marzo. Recuperado de: [www.usal.es/efora](http://www.usal.es/efora).

ROZADA MARTINEZ, José María. Las Reformas y lo que Está Pasando. *Con-ciencia Social*.2002, nº 6.

SACRISTAN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a pratica*. 3ª ed. Tradução: Ernani Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDIN, Mari Paz (coord.). *Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera: diagnòstic i línies d'intervenció*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2012, 167p.

SANZ FERNANDEZ, Florentino. Modelos atuais de educação de pessoas adultas. En: CANÁRIO, R. & CABRITO, B.(org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: EDUCA, 2008, p. 73-96.

SATER, Emir (org.). *Lula e Dilma 10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013, 386p.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O Uso do Método Comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre. 1998, v. 9, p. 49-87.

SERRACANT, Pau. Joventut:els nous drets educatius dels joves. garantir-los, ampliar-los i repensar-los. En: FUNDACIO JAUME BONFILL. *Protagonistes del canvi educatiu. EDUCACIÓ AVUI 2014*. Barcelona: FJB, 2014.

SIERRA BRAVO, Restituto. *Técnica de Investigación Social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Thomson. 2003.

SILVA, Maria Abadia; CUNHA, Célio da. *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo horizonte: Editora Autentica, 2004.

SPOZITO, Marília Pontes. *Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal*. En. *Revista Educação e Realidade*. 2008, nº 33(2) julho a dezembro, p.83-98.

SPOZITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escolas no Brasil. En: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (Coord.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abram. 2005, p.87-128.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

STAKE, Robert E. *Investigación cualitativa: el estudio de cómo funcionan las cosas*. New York: The Guilford Press, 2010.

TERABINI, Aina.; CURRAN, Marta. Políticas de Lucha Contra el Abandono Escolar en España: hacia la definición de un modelo teórico metodológico. *RASE*. 2010, vol.6, nº.1.

TORRES, Rosa Maria. Aprentatge al llarg de tota la vida: un nou moment i una nova oportunitat per l'aprentatge i l'educació bàsica de les persones adultes (AEBA) al país en desenvolupament. En: *Educació permanent, polítiques de relació-mediació i ciutadania*. Xativa: CREC, 2009, p.25-102.

UNESCO. *Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (CONFINTEAV)*. Declaración de Hamburgo sobre la educación de Adultos. Hamburgo: Unesco, 1997.

UNICEF. *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos* / [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. 1a ed. Brasília: UNICEF, 2014.

VALLES, Miguel. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Editora Síntesis. 2000. 416p.

VEGA GIL, Leoncio. *Educación comparada e internacional: procesos históricos y dinámicos globales*. Barcelona: Octaedro, 2011. 128p.

WELLER, Wivian. O Conceito de Gerações e de Juventude na obra de Karl Mannheim. En: *XXVII Congreso ALAS*. Buenos Aires, 2009, p.1-13.

## RELACIÓN DE SIGLAS

Ambiente Virtual de Aprendizaje – AVA

Banco de Desarrollo Interamericano – BID

Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo – BIRD

*BRASIL, RUSIA, INDIA, CHINA y AFRICA DO SUL – BRICS*

Centro de Educación de Adultos de Cataluña 1 – CEAC 1

Centro de Educación de Adultos de Cataluña 2 – CEAC 2

Centro de Educación de Adultos del Distrito Federal 1 – CEADF 1 Centro

de Educación de Adultos del Distrito Federal 2 – CEADF 2

Diploma de Estudios Avanzados – DEA

*Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN*

*Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Adultos – DCNEA*

Distrito Federal – DF

Educación de Adultos – EA

Educación General Básica – EGB

Educación Secundaria – ES

Educación Secundaria de Adultos – ESA

Educación Secundaria Obligatoria – ESO

Estados Unidos de América – EUA

*Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*

*Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA*

*Fernando Henrique Cardoso – FHC*

Formación Inicial y Continuada – FIC

Formación Profesional de Grado Medio – FPGM

Formación Profesional – FP

*Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF*

*Fundação Perceu Abramo – FPA*

*Fundació Jaume Bonfill – FJB*

Fundación de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada – FOESSA

*Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB*

Graduado en Educación Secundaria Nivel 1 – GES I

Graduado en Educación Secundaria Nivel 2 – GES II

Instituto Nacional de Estadística – INE

Instituciones de Educación Superior – IES

*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE*

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP

*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE

Ley General de Educación – LGE

Ley Orgánica de Calidad de la Educación – LOCE

Ley Orgánica de Educación – LOE

Ley Orgánica para la Mejoría de la Calidad Educativa – LOMCE

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación – LODE

Ministerio de Educación – ME

Ministerio del Trabajo y Empleo – MTE

*National Development Centre for Adult Literacy and Numeracy – NRDC*

Observación de la Clase 1 de Cataluña – OCC1

Observación de la Clase 2 de Cataluña – OCC2

Observación de la Clase 1 del Distrito Federal – OCDF 1

Observación de la Clase 2 del Distrito Federal – OCDF 2

Organización de las Naciones Unidas – ONU

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –  
UNESCO

Organización de Mundial del Comercio – OMC

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE

*Partido dos Trabalhadores – PT*

Partido Popular – PP

Partido Socialista Obrero Español – PSOE

*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*

*Plano Nacional de Educação – PNE*

Programa de Cualificación Profesional Inicial – PCPI

*Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na*

*Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*

Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante – PISA

*Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC*

*Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano*

*Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede  
Certific.*

*Região de Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE*

*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*

*Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA*

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC*

Sindicato de Profesores – SINPRO

Título de Especialización Didáctica – TED

Unión Europea – UE

## **RELACIÓN DE TABLAS:**

**Tabla 1:** Síntesis de investigaciones y estudios sobre el tema

**Tabla 2:** Organización de la educación en Brasil

**Tabla 3:** Organización de la educación en España

**Tabla 4:** Organización de las clases de educación secundaria de adultos – Brasil

**Tabla 5:** Organización de las clases de Educación Secundaria de Adultos – España

**Tabla 6:** Técnicas de investigación, unidades y subunidades de comparación

**Tabla 7:** Observaciones realizadas

**Tabla 8.** Aplicación del Grupo de discusión

**Tabla 9:** Instrumentos aplicados y unidades de comparación.

**Tabla 10:** Síntesis de la comparación

## ANEXOS:

### *Instrumentos:*

- Cuestionario de los Participantes (español)
- Cuestionario de los Participantes (portugués)
- Cuestionario de los Profesores (español)
- Cuestionario de los Profesores (portugués)
- Guion de Entrevista del Director(español)
- Guion de Entrevista del Director (portugués)
- Guion de Entrevista del Jefe de Estudio/Coordinador Pedagógico (español)
- Guion de Entrevista del Jefe de Estudio/Coordinador Pedagógico (portugués)
- Guion del Grupo de Discusión (español)
- Guion del Grupo de Discusión (portugués)

### *Normativas:*

- Decreto 143/2007 de la Generalitat de Cataluña
- Decreto 161/2009 de la Generalitat de Cataluña
- *Decreto nº 5154/2004 do Ministério de Educação do Brasil*
- Diretrizes Operacionais de Educação de Adultos 2014/2017
- *Decreto nº 5840/2006 (PROEJA) do Ministério de Educação do Brasil*
- *Lei nº 4751/2012 de Gestão Democrática*
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002,
- Ley Orgánica de la Educación (LOE) 02/2006
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Parecer 04/2013
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo
- *Resolução 02/2012 do Conselho Nacional de Educação*
- *Resolução 03/2010\_Diretrizes Curriculares de Educação de Adultos*

**ENCUESTA**

Estimado/a Estudiante,

Estamos desarrollando una investigación y por eso deseamos saber su opinión sobre la educación secundaria obligatoria; y tú puedes ayudarnos en esa tarea. Las respuestas son totalmente anónimas y no van a ser conocidas por tus profesores y por el centro donde estudias.

Te pedimos que respondas con mucho cuidado y en base a lo que piensas y sientes, **de preferencia en español**. No hay respuestas buenas ni malas.

Muchas gracias por la colaboración!

1. Centro de Educación de Adultos en que estudias ahora: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

- 2.1. ( ) Hombre  
2.2. ( ) Mujer

3. Edad:

- 3.1. ( ) Menos de 18 años  
3.2. ( ) De 18 a 23 años  
3.3. ( ) De 24 a 29 años  
3.4. ( ) De 30 a 35 años  
3.5. ( ) Mas de 35 años

4. ¿Podrías decirme cuál es su estado civil?

- 4.1. ( ) Soltero/a  
4.2. ( ) Vivo con pareja

5. ¿Cuál es tu nacionalidad de origen?

- 5.1. ( ) Española  
5.2. ( ) Otra: \_\_\_\_\_

6. ¿Usted tiene hijo(s)?

- 6.1. ( ) Sí  
6.2. ( ) No

7. ¿Me podrías decir, por favor, ¿cuál fue el último centro en que has estudiado?

- 7.1. ( ) Público  
7.2. ( ) Privado  
7.3. ( ) Concertado (subvencionado)



8. Nivel que estudias AHORA:

- 8.1. ( ) Enseñanza Secundaria Obligatoria (GES 1)
- 8.2. ( ) Enseñanza Secundaria Obligatoria (GES 2)
- 8.3. ( ) Enseñanza Secundaria Obligatoria (Módulos de GES 1 y GES 2)

9. ¿A qué te dedicas ahora?

- 9.1. ( ) solamente estudio
- 9.2. ( ) estudio y trabajo
- 9.3. ( ) otras: \_\_\_\_\_

10. En caso de que trabajas, ¿cuál es el tipo de contrato?

- 10.1. ( ) contrato fijo
- 10.2. ( ) contrato temporario
- 10.3. ( ) autónomo
- 10.4. ( ) sin contrato

11. ¿A qué tipo de trabajo aspiras?

12. ¿Alguna vez has abandonado los estudios?

- 12.1. ( ) Sí
- 12.2. ( ) No
- 12.3. En caso de haber abandonado, ¿qué año estudiabas cuando lo abandonaste?

13. ¿Si has abandonado los estudios, a qué edad lo hiciste? Edad: \_\_\_\_\_

14. ¿Me podrías decir cuál fue el motivo que le hizo volver a estudiar?

15. Dime, ¿qué pretendes hacer después de obtener el título de secundaria?

16. ¿Tu crees que el centro donde estudias debería tener un grupo, **formado exclusivamente por estudiantes**, para representar o manifestar las necesidades colectivas de vosotros?

- 16.1 ( ) Sí
- 16.2 ( ) No

**QUESTIONÁRIO**

Prezado/a Estudante/a,

Este questionário forma parte de uma pesquisa que está sendo realizada tendo como tema **Ensino médio para adultos: uma perspectiva para jovens – estudo comparado entre Brasil e Espanha**. O propósito dessa pesquisa é conhecer a opinião das pessoas envolvidas (professores, alunos e gestores) sobre a finalidade, problemáticas e êxitos no ensino médio. **As respostas são totalmente anônimas.**

Solicitamos que responda com muito cuidado e com base ao que pensa e sentes. **Não existe resposta boa ou má.**

Obrigada por colaborar!

1. Identifique-se:

1.1.Sua cidade:

1.2. Centro de Educação de Adultos onde estuda:

2.Sexo: 2.1.(  ) Homem 2.2.(  ) Mulher

3.Idade:

3.1.(  ) Menos de 18 anos

3.2.(  ) De 18 a 23 anos

3.3.(  ) De 24 a 29 anos

3.4.(  ) De 30 a 35 anos

3.5.(  ) Mas de 35 anos

4. Poderia me dizer qual é seu estado civil?

4.1. .(  ) solteiro/a

4.2. .(  ) vivo com companheira/o ou mulher/homem

5. Qual é sua nacionalidade de origem?

5.1. .(  ) brasileira

5.2. .(  ) Outra: \_\_\_\_\_

6. Você tem filho(s)?

6.1. .(  ) Sim

6.2. .(  ) Não

7. Poderia me dizer, por favor, qual foi o último colégio em que você estudou?

7.1. .(  ) Público

7.2. .(  ) Privado

7.3. .(  ) Filantrópico

8. Qual é o nível de escolaridade que você estuda AGORA?

8.1.  Ensino Fundamental – Séries Iniciais (Segmento I)

8.2.  Ensino Fundamental – Séries Finais (Segmento II)

8.3.  Ensino Médio – Segmento III

9. Qual sua atividade agora?

9.1.  somente estudo

9.2.  estudo e trabalho

9.3.  outra \_\_\_\_\_

10. Em caso de que trabalhe, qual o tipo de contrato?

10.1.  contrato por tempo indeterminado

10.2.  contrato temporário

10.3.  autônomo

10.4.  sem contrato

11. Que tipo de trabalho você aspira (deseja) encontrar?

12. Alguma vez você abandonou os estudos?

12.1.  Sim

12.2.  Não

12.3.  Em caso de ter abandonado, que série estudava quando o abandonou? \_\_\_\_\_

13. Se você abandonou os estudos, que idade você tinha nessa época? \_\_\_\_\_

14. Poderia me dizer qual foi o motivo que fez você voltar a estudar?

15. Diga-me, que pretendes fazer depois de obter o título de ensino médio?

16. Você crê que o centro onde estudou deveria ter um grupo, formado exclusivamente por estudantes, para representar ou expressar as necessidades coletivas dos estudantes?

16.1.  Sim

16.2.  Não

**QUESTIONÁRIO**

Prezado/a Professor/a,

Este questionário forma parte de uma pesquisa que está sendo realizada tendo como tema **Ensino médio para adultos: uma perspectiva para jovens – estudo comparado entre Brasil e Espanha**. O propósito dessa pesquisa é conhecer a opinião das pessoas envolvidas (professores, alunos e gestores) sobre a finalidade, problemáticas e êxitos no ensino médio. **As respostas são totalmente anônimas.**

Solicitamos que responda com muito cuidado e com base ao que pensa e sentes. **Não existe resposta boa ou má.**

Obrigada pela colaboração!

1. Identifique:

1.1. Sua cidade:

1.2. Centro de Educação de Adultos onde trabalha:

2. Sexo: 2.1. ( ) Homem 2.2. ( ) Mulher

3. Idade:

3.1. ( ) Menos de 30 anos

3.2. ( ) De 30 a 33 anos

3.3. ( ) De 34 a 37 anos

3.4. ( ) De 38 a 41 anos

3.5. ( ) Mais de 41 anos

4. Qual é seu nível de formação?

4.1. ( ) Graduação

4.1.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.2. ( ) Especialização

4.2.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.3. ( ) Mestrado

4.3.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.4. ( ) Doutorado

4.4.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

5. Você participou de algum programa/cursos de formação sobre educação de adultos, nos últimos 3 anos?

5.1. Sim

5.2. Não

5.3. Em caso afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

6. Que disciplina(s) você ensina no centro?

7. Você já ensinou/ensina em séries do ensino médio regular?

7.1. Sim

7.2. Não

7.3. Em caso afirmativo, especifique qual é a diferença no perfil dos alunos do ensino médio regular para os alunos do ensino médio na modalidade EJA?

8. Você percebe alguma diferença entre o ensino médio regular e o ensino médio de adultos? Em caso afirmativo, especifique:

9. O Centro de EJA, onde você trabalha, propõe formas de organização/participação coletiva dos alunos? Em caso afirmativo, especifique:

9.1. Sim

9.2. Não

9.3. Em caso afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Qual sua opinião sobre a aplicabilidade das políticas educacionais para o ensino médio na modalidade EJA?

11. Em sua opinião, qual é/são a/s finalidades do ensino médio, na modalidade EJA, onde você trabalha?

12. No caso do currículo do ensino médio de EJA, este foi construído ou adaptado do currículo do ensino médio regular (que critérios foram utilizados)?

13. Como você faz para identificar e valorizar os saberes e experiências do alunado, em sua classe?

## ENCUESTA

Estimado/a Profesor/a,

Este cuestionario forma parte de una investigación que está siendo realizada sobre la temática: **Educación secundaria de adultos: una perspectiva para jóvenes – estudio comparado entre Brasil y España**. El propósito es conocer la opinión de los actores sociales (profesorado, alumnado y directivo escolar) sobre la finalidad, problemática y logros de la ESO. **Las respuestas son totalmente anónimas.**

Te pedimos que respondas con mucho cuidado y en base a lo que piensas y sientes, **de preferencia en ESPAÑOL**. No hay respuestas buenas ni malas.

Muchas gracias por la colaboración!

1. Identifique:

1.1. Su ciudad:

1.2. Centro de Educación de Adultos en que trabajas:

2. Sexo: 2.1. ( ) Hombre 2.2. ( ) Mujer

3. Edad:

3.1. ( ) Menos de 30 años

3.2. ( ) De 30 a 33 años

3.3. ( ) De 34 a 37 años

3.4. ( ) De 38 a 41 años

3.5. ( ) Mas de 41 años

4. ¿Cual es su nivel de formación?

4.1. ( ) Graduación

4.1.1. Área de Formación:

4.2. ( ) Especialización

4.2.1. Área de Formación:

4.3. ( ) Máster

4.3.1. Área de Formación:

4.4. ( ) Doctorado

4.4.1. Área de Formación:

5. ¿Usted, participó de algún programa/cursos de formación sobre educación de adultos, en los últimos 3 años?

5.1. Si ( )

5.2. No ( )

5.3 En caso afirmativo, especifique:

6. ¿Que asignaturas enseñas en el centro?

7. Usted, ¿ya enseñó en clases de Educación Secundaria del sistema escolar?

7.1. Sí ( )

7.2. No ( )

7.3 En caso afirmativo, especifique cual es la diferencia del perfil del alumnado de Secundaria del sistema escolar y de Secundaria de adultos:

8. Usted, ¿percibe alguna diferencia entre la Educación Secundaria del sistema escolar y la Secundaria de Adultos? Especifique:

9. ¿El Centro de Educación, donde a trabajas, propone formas de organización/participación colectiva del alumnado?

9.1 ( ) Sí

9.2 ( ) No

9.3 En caso afirmativo, informe cuales son:

10. ¿Qué cree usted sobre la aplicabilidad de las políticas educativas de Secundaria de Adultos en los Centros de Adultos?

11. En su percepción, cuál es/son la/s finalidad/es de la Secundaria en el Centro de Adultos donde trabajas?

12. ¿En el caso del currículum de Secundaria de Adultos, este fue construido o adaptado del currículum de Secundaria del sistema escolar (qué criterios se ha utilizado)?

13. Como hace usted para identificar y valorar los saberes y experiencias del alumnado, en su clase?

**ENTREVISTA**

Estimado/a Director/a,

Este entrevista faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada tendo como tema **Ensino médio para adultos: uma perspectiva para jovens – estudo comparado entre Brasil e Espanha**. O propósito dessa pesquisa é conhecer a opinião das pessoas envolvidas (professores, alunos e gestores) sobre a finalidade, problemáticas e êxitos no ensino médio.

**As respostas são totalmente anônimas.**

Solicitamos que responda com muito cuidado e com base ao que pensa e sentes. **Não existe resposta boa ou má.**

Obrigada pela colaboração!

1. Identifique-se:

1.1. Sua cidade:

1.2. Centro de Educação de Adultos onde trabalha:

2. Sexo: 2.1. ( ) Homem 2.2. ( ) Mulher

3. Idade:

3.1. ( ) Menos de 30 anos

3.2. ( ) De 30 a 33 anos

3.3. ( ) De 34 a 37 anos

3.4. ( ) De 38 a 41 anos

3.5. ( ) Mais de 41 anos

4. Qual é seu nível de formação?

4.1. ( ) Graduação

4.1.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.2. ( ) Especialização

4.2.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.3. ( ) Mestrado

4.3.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.4. ( ) Doutorado

4.4.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

5. Que cargos ocupas no Centro de Adultos?



6. ¿Usted, participo de algún programa/curso de formación para actuar con Gestión de Centros de Educación, en los últimos 3 años?

6.1. Si ( )

6.2. No ( )

6.3 En caso afirmativo, especifique:

7. Sobre las políticas educativas de Educación Secundaria de Adultos, de la Generalitat de Catalunya, ¿Cuál es su opinión sobre la aplicabilidad de dicha política en los Centros de Adultos? ¿Lo que está en el documento si aplica de hecho?

8. Que piensas sobre las Leyes de Educación de la Generalitat de Catalunya y que avances y/o implicaciones hay para la educación secundaria de adultos?

09. ¿Qué piensas sobre la organización de la oferta de Educación Secundaria Obligatoria para adultos?

10. ¿En el desarrollo de la gestión de la Educación Secundaria de Adultos que dificultades usted enfrenta?

11. ¿El Centro de Educación, donde trabajas, propone formas de organización/participación colectiva del alumnado de Secundaria de Adultos?

11.1 ( ) Sí

11.2 ( ) No

11.3 En caso afirmativo, informe cuales son y cómo funcionan:

12. ¿El Centro de Adultos desarrolla alguna acción de orientación hacia la ciudadanía participativa y/o a la emancipación social?

12.1. Si ( )

12.2. No ( )

12.3 En caso afirmativo, informe la acción y cómo funcionan:

13. ¿Qué actividades(es)/acción(es), el Centro de Adultos realiza para reconocer y valorar los saberes y experiencias previas del alumnado de Secundaria de Adultos, y como se desarrolla(n)?

14. En tu percepción, ¿cuál es la finalidad de la Secundaria de Adultos?

15. Você tem experiência com o ensino médio regular?

16. Com base em sua experiência, que você sugeriria, de mudanças, para melhorar o ensino médio para adultos (oferta, currículo, espaço, duração do curso)?

**ENTREVISTA**

Prezado/a Diretor/a,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada tendo como tema **Ensino médio para adultos: uma perspectiva para jovens – estudo comparado entre Brasil e Espanha**. O propósito dessa pesquisa é conhecer a opinião das pessoas envolvidas (professores, alunos e gestores) sobre a finalidade, problemáticas e êxitos no ensino médio. **As respostas são totalmente anônimas.**

Solicitamos que responda com muito cuidado e com base ao que pensa e sentes. **Não existe resposta boa ou má.**

Obrigada pela colaboração!

1. Identifique-se:

1.1. Sua cidade:

1.2. Centro de Educação de Adultos onde trabalha:

2. Sexo: 2.1. ( ) Homem 2.2. ( ) Mulher

3. Idade:

3.1. ( ) Menos de 30 anos

3.2. ( ) De 30 a 33 anos

3.3. ( ) De 34 a 37 anos

3.4. ( ) De 38 a 41 anos

3.5. ( ) Mais de 41 anos

4. Qual é seu nível de formação?

4.1. ( ) Graduação

4.1.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.2. ( ) Especialização

4.2.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.3. ( ) Mestrado

4.3.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

4.4. ( ) Doutorado

4.4.1. Área de Formação: \_\_\_\_\_

5. Que cargos ocupas no Centro de Adultos?

6. Você participou de algum programa/curso de formação para atuar com Gestão de Centros de Educação, nos últimos 3 anos?

6.1. Sim

6.2. Não

6.3. Em caso afirmativo, especifique:

7. Sobre as políticas educativas de Ensino Médio para adultos, do Governo do Distrito Federal, qual é sua opinião sobre a aplicabilidade dessa política nos Centros de Adultos? O que está no documento se aplica de fato?

8. O que você pensa sobre o novo Projeto de Lei do Ensino Médio (LD) e que avanços e/ou implicações existem para o ensino médio de adultos?

9. O que você pensa sobre a organização da oferta de ensino médio para adultos?

10. No desenvolvimento da gestão do Ensino Médio par adultos, que dificuldades você enfrenta?

11. O Centro de EJA, onde você trabalha, propõe formas de organização/participação coletiva dos alunos? Em caso afirmativo, especifique:

11.1. Sim

11.2. Não

11.3. Em caso afirmativo, especifique:

12. O Centro de Adultos, onde você trabalha, desenvolve alguma ação de orientação para a cidadania participativa e/ou para a emancipação social?

12.1. Sim

12.2. Não

12.3. Em caso afirmativo, informe a ação e como funciona:

13. Que atividade(s) ação(es) o Centro de Adultos realiza para reconhecer e valorizar os saberes e experiências prévias do alunado do ensino médio. E como se desenvolve?

14. Em sua opinião, qual é/são a/s finalidades do ensino médio, na modalidade EJA?

15. Você tem experiência com o ensino médio regular?

15.1. Sim

15.2. Não

15.3. Em caso afirmativo, que diferença você percebe entre o ensino médio regular e o ensino médio para adultos?

## ENTREVISTA

Estimado/a Jefe de Estudio,

Este cuestionario forma parte de una investigación que está siendo realizada sobre la temática: **Educación secundaria de adultos: una perspectiva para jóvenes – estudio comparado entre Brasil y España**. El propósito es conocer la opinión de los actores sociales (profesorado, alumnado y directivo escolar) sobre la finalidad, problemática y logros de la secundaria. **Las respuestas son totalmente anónimas.**

Te pedimos que respondas con mucho cuidado y en base a lo que piensas y sientes, **de preferencia en español**. No hay respuestas buenas ni malas.

Muchas gracias por la colaboración!

1. Identifique:

1.1. Su ciudad:

1.2. Centro de Educación de Adultos en que trabajas:

2. Sexo: 2.1. ( ) Hombre    2.2. ( ) Mujer

3. Edad:

3.1. ( ) Menos de 25 años

3.2. ( ) De 25 a 29 años

3.3. ( ) De 30 a 34 años

3.4. ( ) De 35 a 39 años

3.5. ( ) Mas de 39 años

4. ¿Cual es su nivel de formación?

4.1. ( ) Graduación

4.1.1. Área de Formación:

4.2. ( ) Especialización

4.2.1. Área de Formación:

4.3. ( ) Maestría

4.3.1. Área de Formación:

4.4. ( ) Doctorado

4.4.1. Área de Formación:

5. ¿Que cargos ocupas en el centro?

6. ¿Usted, participo de algún programa/curso de formación para actuar con educación de adultos, en los últimos 3 años?

6.1. Si ( )

6.2. No ( )

6.3 En caso afirmativo, especifique:

7. Sobre las políticas educativas de secundaria de adultos, de la Generalitat de Catalunya, ¿Cuál es su opinión sobre la aplicabilidad de dicha política en los Centros de Adultos? Lo que está en el documento si aplica de hecho?

8. ¿Usted puede decirme se los profesionales de los Centros de Educación de Adultos participaron en la construcción de las actuales políticas educativas?

8.1. ( ) Si

8.2. ( ) No.

8.3. Si, si, como ocurrió dicha participación:

09. ¿Qué piensa usted sobre la organización de la oferta de secundaria de adultos?

10. Como caracterizaría usted el perfil de las personas que frecuentan las clases de educación secundaria de adultos?

11. ¿Qué piensa usted sobre la organización de la oferta de secundaria de adultos?

12. ¿En el caso del currículum de ESO para adultos, este fue construido o adaptado del currículum de secundaria del sistema escolar (qué criterios se ha utilizado)?

13. ¿El Centro de Educación de Adultos propone formas de organización/participación colectiva del alumnado de secundaria de adultos?

13.1 ( ) Sí

13.2 ( ) No

13.3 En caso afirmativo, informe cuales son y cómo funcionan:

14. ¿El Centro de Adultos desarrolla alguna acción de orientación hacia la ciudadanía participativa y/o a la emancipación social?

14.1. Si ( )

14.2. No ( )

14.3 En caso afirmativo, informe cuales son y cómo funcionan:

15. ¿Qué actividades(es)/acción(es) el Centro de Adultos realiza para reconocer y valorar los saberes y experiencias previas del alumnado de secundaria, y como se desarrolla?

16. En su percepción, ¿cuál es la finalidad de la secundaria de adultos?

17. En su opinión, ¿cuál(es) es(son) la(s) motivación(es) que influyen en el regreso del alumnado a las clases de secundaria de adultos?

18. Respecto a estos estudiantes que regresan a las clases de secundaria de adultos, ¿cuál es el perceptual de los que efectivamente logran éxito?

19. ¿Cuál es el perfil de estos que logran éxito? (jóvenes, adultos, trabajadores, etc.)

20. ¿Usted tiene experiencia con la ESO del sistema escolar?

20.1. Si ( )

20.2. No ( )

20.3 En caso afirmativo, ¿qué diferencia usted percibe entre la secundaria del sistema escolar y la secundaria de adultos?

21. Con base en su experiencia, ¿que propondría usted, de cambios, para mejorar la secundaria de adultos (oferta, currículum, espacio, duración del curso)?



## Cuestionario - PROFESORES\_CATALUNA

| Cuestiones |   |              |
|------------|---|--------------|
| <b>1.0</b> | <b>Centro de Educación de Adultos en que estudias ahora</b>   | <b>TOTAL</b> |
|            | barcelona   | 11           |
|            | mataro  | 1            |
|            |   |              |
| <b>2.0</b> | <b>Sexo:</b>  | <b>TOTAL</b> |
| 2.1        | Hombre  | 6            |
| 2.2        | Mujer   | 6            |
|            | <b>TOTAL</b>  | <b>12</b>    |
|            |   |              |
| <b>3.0</b> | <b>Edad:</b>  | <b>TOTAL</b> |
| 3.1        | Menos de 30 años  | 0            |
| 3.2        | De 30 a 33 años   | 0            |
| 3.3        | De 34 a 37 años   | 1            |
| 3.4        | De 38 a 41 años   | 3            |
| 3.5        | Mas de 41 años  | 8            |
|            |   |              |
| <b>4.0</b> | <b>Cual es su nivel de formación?</b>   | <b>TOTAL</b> |
| 4.1        | Graduación  | 10           |
| 4.2        | Especialización   | 3            |
| 4.3        | Maestría  | 7            |
| 4.4        | Doctorado   | 1            |
|            |   |              |
| <b>5.0</b> | <b>Usted, participó de algún programa/curso de formación sobre educación de adultos, en los últimos 3 años</b>        | <b>TOTAL</b> |
| 5.1        | Sí  | 7            |
| 5.2        | No  | 5            |
|            |   |              |
| <b>7</b>   | <b>Usted, ¿ya enseñó en clases de ESO del sistema escolar?</b>  | <b>TOTAL</b> |
| 6.1        | Sí  | 6            |
| 6.2        | No  | 6            |
|            |   |              |
| <b>9.0</b> | <b>¿El Centro de Educación, donde a trabajas, propone formas de organización/participación colectiva del alumnado</b> | <b>TOTAL</b> |
| 7.1        | Sí  | 6            |
| 7.2        | No  | 6            |



## GRUPO DE DISCUSIÓN

Estimados/as Alumnos/as,

Este trabajo forma parte de una investigación que está siendo realizada sobre la temática: **Educación secundaria de adultos: una perspectiva para jóvenes – estudio comparado entre Brasil y España**. El propósito es conocer vuestra opinión sobre la finalidad, problemática y logros de la Educación Secundaria. **Las respuestas son totalmente anónimas.**

Te pedimos que participes y contestes con atención, en base a lo que piensas y sientes (no hay respuestas buenas ni malas) y teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:

1. Solo debe hablar una persona a cada vez (es importante escuchar al resto de participantes y no interrumpirse).
2. Se debe evitar discusión paralela para que todos puedan participar.
3. Es necesario decir libremente lo que se piensa.
4. Es necesario mantener la atención sobre las preguntas que se realizaran.
5. Todos deben estar de acuerdo con estas orientaciones y firmar un consentimiento de registro de la charla (grabación de voz).

Muito Obrigada!

## PREGUNTAS

### Perfil Participantes

01. ¿Durante el tiempo que estuviste sin estudiar ¿que hicisteis?
02. ¿Qué motivos te llevaron a regresar a los estudios de Secundaria?
03. ¿En relación al interés que tenias en la Secundaria, antes de abandonar los estudios, y al que tenéis ahora, cómo lo valoras (qué ha cambiado)?

### Currículum

04. ¿Qué opinas sobre el funcionamiento de la Educación Secundaria impartida en los Institutos de Secundaria (su organización, contenidos, tiempo de estudio, manera de enseñanza etc.)?
05. ¿Qué opinas sobre la Educación Secundaria impartida en los centros de formación de personas adultas (su organización, contenidos, tiempo de estudio, manera de enseñanza etc.)?
06. ¿Podrías indicar las diferencias más importantes que habéis encontrado entre estudiar en un instituto y en un centro de adultos?
  - 6.1 ¿cómo las valoráis?
07. ¿Qué posibilidades o nuevas oportunidades creéis que os ofrece obtener el graduado (o el título) en Secundaria?
08. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la Secundaria de adultos (oferta, asignaturas, evaluación, enseñanza, espacio, duración del curso)?
10. ¿Percibís algún tipo de flexibilidad en el curso de Secundaria del Centro de Adultos?
  - 10.1 ¿qué tipo de flexibilidad?
11. ¿Para vosotros que es **emancipación social**?
  - 11.1 ¿y cómo se hace para lograrla?
  - 11.2 ¿creéis que la educación puede contribuir a alcanzar esa emancipación?
  - 11.3 ¿en qué sentido?
12. ¿Cómo imagináis vuestro futuro una vez concluyáis los estudios de secundaria?

## GRUPO DE DISCUSSÃO

Estimados/as Alunos/as,

Este trabalho faz parte de uma pesquisa cujo tema é: **Ensino médio, na modalidade EJA: uma perspectiva para jovens – estudo comparado entre Brasil e Espanha.** Esta pesquisa visa conhecer a opinião das pessoas envolvidas (professores, alunos e gestores) sobre a finalidade e motivações do alunado do ensino médio. **As respostas são totalmente anônimas.**

Pedimos a você que participe e responda com atenção, com base no que pensa e sente (não existe resposta boa nem má) considerando as seguintes orientações:

1. Só deve falar uma pessoa de cada vez (é importante escutar o resto dos participantes e não interromper).
2. Deve-se evitar discussão paralela para que todos possam participar.
3. É necessário dizer livremente o que se pensa.
4. Todos devem estar de acordo com estas orientações e assinar um termo de consentimento para registro do encontro (gravação de áudio).

Muito obrigada por sua colaboração!

## **PREGUNTAS**

### **Perfil Alunado**

01. Quantos de vocês estão repetindo o ensino médio?
02. Durante o tempo em que você ficou sem estudar, o que você fez o fazia?
03. Que motivos te levaram a retornar ao colégio e ingressar no ensino médio?
04. Em relação ao interesse que você tinha quando estudou, antes de abandonar os estudos, e ao que tens hoje, como você avalia esse interesse (mudou?)?

### **Currículo**

05. Qual sua opinião sobre o funcionamento do ensino médio desenvolvido em escolas de ensino médio? (organização, conteúdos, tempo de estudo, maneira de ensinar, etc).
06. Qual sua opinião sobre o ensino médio desenvolvida em centros de educação de adultos (organização, conteúdos, tempo de estudo, maneira de ensinar, etc).
07. Você poderia indicar as diferenças mais importantes que encontrou entre estudar no ensino médio, num colégio regular, e estudar num colégio para adultos?
  - 7.1. Como você avalia?
08. Que possibilidades ou novas oportunidades você crê que o diploma de ensino médio poderá oferecer a você?
09. Que mudanças você sugeriria para melhorar o ensino médio para pessoas adultas (oferta, disciplinas, avaliação, ensino, ambiente, duração do curso, etc.)
10. Você percebe algum tipo de flexibilidade no curso de ensino médio para adultos?
  - 10.1. Que tipo de flexibilidade existe?
11. Para você o que é emancipação social?
  - 11.1 como você acha que poderia alcançá-la?
  - 11.2. você acredita que a educação pode contribuir para alcançar a emancipação social?
  - 11.3. de que maneira?
12. Como você imagina seu futuro depois de concluir os estudos de EM?

histogrames, diagrames de barres, de sectors...) a cada situació sobre un conjunt de dades de fets coneguts de l'entorn i d'altres àrees. Interpretar el valor de la mitjana, la mediana i la moda dins del context.

Realitzar estimacions basades en l'experiència sobre els resultats (segur, probable, possible, impossible) de jocs d'atzar. Comprovar-ne els resultats.

#### ANNEX 3

##### Horaris globals

L'assignació horària global de les àrees de l'educació primària és la següent:

Llengua i literatura catalana i castellana: 1.085 hores (llengua i literatura catalana 420 hores i llengua i literatura castellana 420 hores, estructures lingüístiques comunes 245 hores)

Llengua estrangera: 420 hores

Coneixement del medi natural, social i cultural: 630 hores

Educació artística: 525 hores

Educació física: 385 hores

Matemàtiques: 665 hores

Educació per a la ciutadania i els drets humans: 35 hores

Religió (voluntària): 315 hores

Esbarjo: 525 hores

De les 5250 hores totals lectives de l'etapa, les 665 hores restants es destinaran a completar l'organització del currículum mitjançant, entre d'altres, l'atenció a la diversitat de l'alumnat, l'organització d'agrupaments flexibles, el reforç educatiu i l'ampliació horària de les àrees.

#### ANNEX 4

##### Horaris mínims per cicles

###### Cicle inicial

Llengua i literatura catalana 140 hores

Llengua i literatura castellana 140 hores

Estructures lingüístiques comunes: 105 hores

Llengua estrangera: 70 hores

Coneixement del medi natural, social i cultural: 140 hores

Educació artística: 70 hores

Educació física: 105 hores

Matemàtiques: 175 hores

Religió (voluntària): 105 hores

###### Cicle mitjà

Llengua i literatura catalana: 140 hores

Llengua i literatura castellana: 140 hores

Estructures lingüístiques comunes: 70 hores

Llengua estrangera: 105 hores

Coneixement del medi natural, social i cultural: 175 hores

Educació artística: 105 hores

Educació física: 70 hores

Matemàtiques: 175 hores

Religió (voluntària): 105 hores

###### Cicle superior

Llengua i literatura catalana: 140 hores

Llengua i literatura castellana: 140 hores

Estructures lingüístiques comunes: 70 hores

Llengua estrangera: 140 hores

Coneixement del medi natural, social i cultural: 140 hores

Educació artística: 70 hores

Educació física: 70 hores

Matemàtiques: 175 hores

Educació per a la ciutadania i els drets humans: 35 hores

Religió (voluntària): 105 hores

(07.176.074)

#### DECRET

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

La Generalitat de Catalunya, d'acord amb allò previst a l'article 131.3.c) de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, té competència compartida per a l'establiment dels plans d'estudi corresponents a l'educació secundària obligatòria, incloent-hi l'ordenació curricular.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, estableix a l'article 6 que s'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels diferents ensenyaments.

D'acord amb aquesta mateixa Llei, correspon al Govern de la Generalitat de Catalunya fixar l'ordenació curricular de l'educació secundària, tenint en compte els ensenyaments mínims fixats pel Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre. Correspon als centres docents, d'acord amb el principi d'autonomia pedagògica d'organització i de gestió que la Llei els atribueix, desenvolupar i completar, si ho creuen necessari, el currículum establert per l'administració educativa, amb la finalitat que el currículum sigui un instrument vàlid per a donar resposta a les característiques i a les diferents realitats de cada centre.

La Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, a l'article 20, defineix la llengua catalana com la llengua pròpia de Catalunya i de l'ensenyament en tots els seus nivells educatius, com ja ho feia la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya.

L'Estatut d'autonomia de Catalunya, a l'article 6, determina que la llengua pròpia de Catalunya és el català i que és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament.

La generalització de l'educació bàsica i obligatòria fins als setze anys té, com una de les seves finalitats, combinar la qualitat amb l'equitat de l'oferta educativa i potenciar la igualtat d'oportunitats per a tota la infància i jovent que viu a Catalunya. El nostre país compta amb una tradició important i amb un model propi per a l'escolarització de joves adolescents entre els 12 i els 16 anys: l'institut escola, precedent de referència del que ha de ser una educació secundària de qualitat per a tothom. Tenint en compte aquesta tradició, però amb la voluntat d'actualitzar-la a les necessitats i demandes de la societat d'avui i del futur, es proposa una ordenació curricular que faciliti i potenciï el

màxim desenvolupament del talent de tots i cada un dels nois i de les noies per aconseguir l'èxit escolar de tot el jovent.

Aquesta etapa educativa és el marc idoni per consolidar les competències bàsiques, realitzar nous aprenentatges i posar les bases per a una formació personal basada en l'autonomia personal que permeti l'aprenentatge al llarg de tota la vida, en la responsabilitat, en la solidaritat, en la participació i en la capacitat d'adquirir compromisos individuals i col·lectius, per aprendre a participar activament en una societat democràtica.

El centre docent és l'àmbit on es desenvolupa, aplica i completa el currículum i és on se n'evoca l'eficàcia, la coherència i la utilitat. És en l'aplicació del currículum, en cada centre i en cada aula, on s'ha de concretar la flexibilitat i l'autonomia curricular, en funció de les característiques del grup de nois i noies, de l'equip docent que és el responsable de la seva aplicació, de les característiques del centre i de l'entorn territorial on està ubicat. Els nois i les noies s'hauran d'esforçar per aprendre, les famílies hauran de col·laborar amb el professorat fent el seguiment del treball quotidià dels seus fills i filles, el professorat haurà de crear entorns motivadors per a l'aprenentatge i l'administració educativa haurà de facilitar els recursos necessaris per millorar l'èxit escolar. Aquesta autonomia dels centres ha d'anar acompanyada de mecanismes d'avaluació i de rendició de comptes.

En aquest Decret es defineixen les competències bàsiques generals que els nois i les noies han de desenvolupar i consolidar en finalitzar l'Educació secundària obligatòria. Aquestes competències contribueixen al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

Fomentar l'aprenentatge al llarg de tota la vida suposa que el jovent ha de tenir una formació completa, tant en coneixements, com en competències bàsiques, que els permetin seguir aprenent i poder combinar l'estudi i la formació amb l'activitat laboral o amb altres activitats.

Els objectius de l'educació secundària obligatòria es defineixen per al conjunt de l'etapa. En cada àrea curricular es descriu la seva aportació al desenvolupament de les competències bàsiques i es defineixen els objectius generals, i els continguts i criteris d'avaluació de cada curs. Els elements que conformen el currículum s'ordenen i es determinen tenint present els principis de comprensivitat, de diversitat i d'autonomia del centre. Aquests principis han d'afavorir la flexibilitat curricular per adequar l'ensenyament a les característiques de l'escola i a les diferències dels grups que la conformen, i han de fer viable, possible i prioritària l'atenció a la diversitat com a base per construir una escola realment inclusiva.

Els centres concretaran en el seu projecte educatiu els elements bàsics que orientin el desenvolupament del currículum i en permetin l'adequació a l'entorn.

L'acció educativa respectarà els principis bàsics següents: tenir en compte les diverses maneres d'aprendre de l'alumnat; adequar l'ensenyament a les característiques personals i socials que condicionen els aprenentatges; seleccionar i organitzar de manera adequada els continguts que els nois i les noies han d'assolir; potenciar que l'activitat de classe discorri en les millors condicions possibles perquè cada alumne i el grup en conjunt s'esforci per aprendre, raonar i expressar el que sap; per plantejar els dubtes; per reelaborar el coneixement; i per actuar amb autonomia, responsabilitat i compromís; posar els mitjans necessaris perquè cada noi i noia se senti atès, orientat i valorat, quan ho necessiti i sense cap tipus de discriminació.

L'autonomia pedagògica i de gestió que es contempla permet que els centres educatius tinguin una funció determinant en el desenvolupament i en l'aplicació del currículum. L'adequació curricular a les característiques de cada centre comporta la flexibilitat necessària per avançar en una educació inclusiva, a la vegada que afavoreix la coordinació entre els centres d'un mateix territori per intercanviar experiències i punts de vista.

Així mateix, aquest Decret regula els horaris escolars generals de les diferents matèries de l'educació secundària obligatòria, l'avaluació dels processos d'aprenentatge, les condicions de promoció i titulació de l'alumnat i les condicions en que es pot realitzar la diversificació curricular des del tercer curs de l'ESO, amb l'objectiu que l'alumnat que ho necessiti pugui aconseguir els objectius generals de l'etapa i el títol de graduat en educació secundària obligatòria amb una organització específica dels continguts, de les activitats o de les matèries diferents de les esbortables amb caràcter general, si l'equip docent ho creu convenient.

Els programes de qualificació professional inicial (PQPI) s'adrecen, com un itinerari educatiu, formatiu i professionalitzador, al jove que encara no ha obtingut el títol de graduat en ESO. Es plantegen com una via d'oportunitats que permet assolir competències professionals de nivell elemental en un sector professional i desenvolupar habilitats personals i socials. Els programes de qualificació professional esdevenen així una via d'accés al món laboral i, alhora, una via d'accés tant cap als cicles formatius de grau mitjà per al jove que opti per presentar-se a les proves d'accés i les superin com cap a d'altres ofertes formatives. Paral·lelament, els PQPI esdevenen una nova via per obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria per al jove que, de manera voluntària, s'inscriu en els mòduls específics que s'organitzin amb aquesta finalitat. És per aquest motiu que en aquest Decret es recullen, també, els referents curriculars d'aquests mòduls.

Aquest Decret s'ha tramitat d'acord amb el que disposa l'article 61 i següents de la Llei 13/1989, de 14 de desembre, d'organització, procediment i règim jurídic de l'administració de la Generalitat i d'acord amb el dictamen del Consell Escolar de Catalunya.

D'acord amb el dictamen de la Comissió Jurídica Assessora;

En virtut d'això, a proposta del conseller d'Educació i amb la deliberació prèvia del Govern,

DECRET:

## CAPÍTOL I *Disposicions de caràcter general*

### Article 1 *Principis generals*

1.1 L'etapa de l'educació secundària obligatòria té caràcter obligatori i gratuït. Comprèn quatre cursos acadèmics que es cursaran normalment entre els dotze i els setze anys. L'educació secundària obligatòria s'inicia, generalment, l'any natural en què es compleixen els dotze anys. Amb caràcter general els alumnes tenen dret a romandre en el centre amb règim ordinari fins als divuit anys, complerts en l'any en què finalitza el curs.

1.2 L'educació secundària obligatòria s'organitza en diferents matèries. El quart curs té complementàriament caràcter orientador, tant per als estudis posteriors, com per a la integració a la vida laboral.

1.3 L'educació secundària obligatòria s'organitza d'acord amb els principis d'educació comuna i s'orienta a disminuir el sexisme i l'androcentrisme, al reconeixement de la diversitat afectivosexual i a la valoració crítica de les desigualtats, així com a l'atenció a la diversitat de l'alumnat, amb la finalitat que pugui assolir els objectius generals de l'etapa. En aquesta etapa, es posa una especial atenció a l'adquisició de les competències bàsiques, a la detecció i tractament de les dificultats d'aprenentatge tan bon punt es produeixen, a la tutoria i orientació educativa de l'alumnat i a la relació amb les famílies per donar suport al procés educatiu dels seus fills i filles.

1.4 L'educació secundària obligatòria manté la coherència amb l'educació primària, garantint la coordinació entre les etapes, per tal d'assegurar una transició adequada de l'alumnat entre etapes i facilitar la continuïtat del seu procés educatiu, com a part integrant de l'educació bàsica.

1.5 L'educació secundària obligatòria posa especial atenció a l'orientació educativa i professional del conjunt de l'alumnat. Així mateix, l'acció educativa en aquesta etapa procurarà la integració de les diverses experiències i aprenentatges de l'alumnat i s'adaptarà als seus ritmes de treball.

### Article 2 *Finalitat*

2.1 La finalitat de l'educació secundària obligatòria és proporcionar a tots els nois i les noies una educació que els permeti assegurar un desenvolupament personal sòlid, adquirir les habilitats i les competències culturals i socials relatives a l'expressió i comprensió oral, a l'escriptura, al càlcul, a la resolució de problemes de la vida quotidiana, al rebuig de tot tipus de comportaments discriminatoris per raó de sexe,

la igualtat de drets i oportunitats entre dones i homes, l'autonomia personal, la corresponsabilitat i la interdependència personal i a la comprensió dels elements bàsics del món en els aspectes científic, social i cultural, en particular aquells elements que permetin un coneixement i arrelament a Catalunya. Així mateix, ha de contribuir a desenvolupar les habilitats socials de treball i d'estudi amb autonomia i esperit crític, la sensibilitat artística, la creativitat i l'afectivitat de tots els nois i les noies.

2.2 L'educació secundària obligatòria ha de garantir la igualtat real d'oportunitats per desenvolupar les capacitats individuals, socials, intel·lectuals, artístiques, culturals i emocionals de tots els nois i les noies que cursen aquesta etapa. Per aconseguir-ho cal una educació de qualitat adaptada a les necessitats de l'alumnat i on predomini l'èxit escolar, l'equitat en la seva aplicació i distribució en el territori.

### Article 3 *Objectius de l'educació secundària obligatòria*

L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar les habilitats i les competències que permetin als nois i a les noies:

a) Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.

b) Desenvolupar i consolidar hàbits d'esforç, d'estudi, de treball individual i cooperatiu i de disciplina com a base indispensable per a un aprenentatge eficaç i per aconseguir un desenvolupament personal equilibrat.

c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones.

d) Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.

e) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.

f) Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.

g) Identificar com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana, i progressar en el sentiment de pertinença al país.

h) Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, textos i missatges complexos en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas, en aranès, i consolidar hàbits de lectura i comunicació empàtica. Iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.

i) Comprendre i expressar-se de manera apropiada en una o més llengües estrangeres.

j) Desenvolupar habilitats bàsiques en l'ús de fonts d'informació diverses, especialment



en el camp de les tecnologies, per saber seleccionar, organitzar i interpretar la informació amb sentit crític.

k) Comprendre que el coneixement científic és un saber integrat que s'estructura en diverses disciplines, i conèixer i aplicar els mètodes de la ciència per identificar els problemes propis de cada àmbit per a la seva resolució i presa de decisions.

l) Adquirir coneixements bàsics que capacitin per a l'exercici d'activitats professionals i alhora facilitin el pas del món educatiu al món laboral.

m) Gaudir i respectar la creació artística i comprendre els llenguatges de les diferents manifestacions artístiques i utilitzar diversos mitjans d'expressió i representació.

n) Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient, i contribuir a la seva conservació i millora.

p) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits de salut i incorporar la pràctica de l'activitat física i l'esport a la vida quotidiana per afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat.

#### Article 4

*La llengua catalana, eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe*

4.1 El català, com a llengua pròpia de Catalunya, serà utilitzat normalment com a llengua vehicular d'ensenyament i d'aprenentatge i en les activitats internes i externes de la comunitat educativa: activitats orals i escrites de l'alumnat i del professorat, exposicions del professorat, llibres de text i material didàctic, activitats d'aprenentatge i d'avaluació, i comunicacions amb les famílies.

4.2 L'objectiu fonamental del projecte educatiu plurilingüe és aconseguir que tot l'alumnat assolixi una sòlida competència comunicativa en acabar l'educació obligatòria, de manera que pugui utilitzar normalment i de manera correcta el català i el castellà, i pugui comprendre i emetre missatges orals i escrits en les llengües estrangeres que el centre hagi determinat en el projecte educatiu.

Durant l'educació secundària es farà un tractament metodològic de les dues llengües oficials tenint en compte el context sociolingüístic, per garantir el coneixement de les dues llengües per part de tot l'alumnat, independentment de les llengües familiars.

D'acord amb el projecte lingüístic, els centres podran impartir continguts d'àrees no lingüístiques en una llengua estrangera. En cap cas els requisits d'admissió d'alumnes als centres que imparteixin continguts d'àrees no lingüístiques en una llengua estrangera podran ser diferents per aquesta raó.

4.3 Tots els centres han d'elaborar, com a part del projecte educatiu, un projecte lingüístic propi, en què adaptaran aquests principis generals i la normativa a la realitat sociolingüística de l'entorn i al mateix temps hi garantiran la continuïtat i la coherència de l'ensenyament de les llengües estrangeres iniciades a primària.

4.4 El projecte lingüístic establirà pautes d'ús de la llengua catalana per a totes les per-

sones membres de la comunitat educativa i garantirà que les comunicacions del centre siguin en aquesta llengua. Aquestes pautes d'ús han de possibilitar, alhora, adquirir eines i recursos per a implementar canvis per a l'ús d'un llenguatge no sexista ni androcèntric. Tanmateix, s'arbitraran mesures de traducció per al període d'acollida de les famílies.

4.5 En el projecte educatiu els centres preveuran l'acollida personalitzada de l'alumnat nouvingut. En el projecte lingüístic es fixaran criteris perquè aquest alumnat pugui continuar, o iniciar si escau, el procés d'aprenentatge de la llengua catalana i de la llengua castellana.

4.6 Per l'alumnat nouvingut, s'implementaran programes lingüístics d'immersió en llengua catalana amb la finalitat d'intensificar-ne l'aprenentatge i garantir-ne el coneixement.

#### Article 5

*La llengua occitana a la Vall d'Aran*

L'aranès, variant de la llengua occitana, s'imparteix a la Val d'Aran amb les assignacions temporals i en els àmbits d'aprenentatge i les àrees que el Consell General de la Val d'Aran, d'acord amb el Departament d'Educació, determini.

#### CAPÍTOL 2

*Curriculum*

#### Article 6

*Curriculum*

6.1 S'entén per currículum de l'educació secundària obligatòria el conjunt de competències bàsiques, objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació d'aquesta etapa.

6.2 Per a cada matèria, aquest Decret determina els objectius, per a tota l'etapa, així com els continguts i criteris d'avaluació en els diferents cursos.

6.3 Els centres educatius desenvoluparan i completaran el currículum d'educació secundària obligatòria. El currículum elaborat pel centre formarà part del seu projecte educatiu.

#### Article 7

*Competències bàsiques*

7.1 S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

7.2 El currículum de l'educació secundària obligatòria inclourà les competències bàsiques que es determinen a l'annex 1 d'aquest Decret.

7.3 Al currículum de cadascuna de les matèries hi constaran les competències bàsiques que es treballen en aquella matèria, la contribució de la matèria a l'adquisició de les competències generals de l'etapa, els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació. A l'annex 2 s'estableix el currículum de les matèries, tenint en compte la distribució per cursos que figura a l'annex 4 d'aquest Decret.

7.4 L'organització de les activitats a l'aula i el funcionament dels centres, les activitats docents, les formes de relació i de comunicació que s'estableixen entre la comunitat educativa i la relació amb l'entorn, contribuiran a la consolidació de les competències bàsiques. Les activitats complementàries i extraescolars poden afavorir, també, la consecució de les competències bàsiques.

7.5 Els centres fomentaran la lectura en totes les matèries, com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències bàsiques i per l'adquisició dels objectius educatius de l'etapa.

#### CAPÍTOL 3

*Organització dels ensenyaments*

#### Article 8

*Matèries*

8.1 En totes les matèries que cursin els alumnes en l'educació secundària obligatòria, es posarà una especial atenció en les competències lingüístiques, que els capacitin per comprendre i expressar el que han après, i per argumentar el punt de vista propi.

8.2 En totes les matèries es treballaran la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació, i l'educació en valors.

8.3 Els objectius que estableix l'annex 2 d'aquest Decret en relació amb l'educació per a la ciutadania i els drets humans, han de formar part del projecte educatiu del centre per tal que hi hagi continuïtat entre els valors que es treballen en les diferents matèries i la tutoria, així com en la resta d'activitats que es desenvolupen en el marc del centre.

8.4 Les competències bàsiques es desenvoluparan en les diferents matèries i amb activitats de diferents graus de complexitat que comportin connexions entre continguts intradisciplinaris o de la pròpia matèria i interdisciplinaris o de les diverses matèries, i s'integraran les diferents experiències i aprenentatges dels alumnes.

8.5 Els centres podran organitzar programes de reforç per afavorir l'èxit escolar per a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge que accedeix a l'educació secundària, d'acord amb el que estableix el decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a aquests efectes. Aquests programes tenen com a finalitat assegurar els aprenentatges bàsics que permetin als alumnes poder seguir amb normalitat els ensenyaments d'aquesta etapa.

8.6 Les matèries dels tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria són les següents:

- Ciències de la naturalesa
- Ciències socials, geografia i història
- Educació física
- Educació per a la ciutadania i els drets humans
- Educació visual i plàstica
- Llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, i aranès, a la Vall d'Aran
- Llengua estrangera
- Matemàtiques
- Música

**Tecnologies**

En cadascú d'aquests tres primers cursos tot l'alumnat haurà de fer les matèries següents:

Ciències de la naturalesa

Ciències socials, geografia i història

Educació física

Llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, i aranès, a la Vall d'Aran

Llengua estrangera

Matemàtiques

8.7 En el tercer curs la matèria de ciències de la naturalesa es podrà desdoblar en biologia i geologia, per un costat, i física i química, per l'altre. A l'avaluació final de curs i a efectes de promoció, la matèria mantindrà el seu caràcter unitari.

8.8 Cada centre podrà proposar i organitzar matèries optatives en els tres primers cursos dins del marge horari establert.

8.9 Dintre de l'oferta de matèries optatives els centres oferiran una segona llengua estrangera i la cultura clàssica.

8.10 Tots els alumnes de quart curs de l'educació secundària obligatòria han de cursar les matèries següents:

Ciències socials, geografia i història

Educació ètica cívica

Educació física

Llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura i aranès, a la Vall d'Aran

Matemàtiques

Llengua estrangera

8.11 A més de les matèries enumerades en l'apartat anterior, cada alumne haurà de cursar tres matèries optatives específiques d'entre les següents:

Biologia i geologia

Educació visual i plàstica

Física i química

Informàtica

Llatí

Música

**Segona llengua estrangera****Tecnologia**

8.12 Als centres d'una línia es cursarà un mínim de quatre de les matèries optatives específiques de l'apartat anterior. En els centres de dues o més línies es cursarà un mínim de sis matèries.

8.13 Els centres informaran i orientaran a l'alumnat perquè l'elecció de matèries optatives específiques serveixi per consolidar aprenentatges bàsics o puguin ser útils per estudis posteriors o per incorporar-se al món laboral. Amb l'objectiu d'orientar l'alumnat, les matèries optatives de quart curs es podran agrupar en diferents opcions, d'acord amb els estudis posteriors que vulguin fer o d'acord amb les seves preferències.

**Article 9****Treball de síntesi**

9.1 El treball de síntesi està format per un conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que s'han de fer en equip, concebudes per desenvolupar competències complexes i comprovar si s'ha aconseguit, i fins a quin punt, que l'alumnat sigui capaç de relacionar les competències bàsiques treballades en les diferents matèries per a l'aplicació i la resolució de qüestions i problemes

relacionats amb la vida pràctica. Aquest treball ha d'integrar continguts de diverses matèries i admet diverses concrecions temporals.

9.2 Al llarg del treball, l'alumne o alumna ha de mostrar capacitat d'autonomia en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.

9.3 S'ha de fer un treball de síntesi en cadascun dels tres primers cursos de l'etapa. El treball de síntesi a efectes de qualificació tindrà la consideració d'una matèria optativa.

**Article 10****Projecte de recerca**

10.1 En el quart curs tot l'alumnat ha de realitzar un projecte de recerca en equip. Aquest projecte ha d'estar constituït per un conjunt d'activitats de descoberta i recerca realitzades per l'alumnat entorn d'un tema escollit i acotat, en part, per ell mateix, sota el guiatge del professorat.

10.2 Al llarg del projecte, l'alumne o alumna ha de mostrar capacitat d'autonomia i iniciativa en l'organització del seu treball individual, i també de cooperació i col·laboració en el treball en equip.

10.3 El projecte de recerca tindrà la consideració d'una matèria optativa.

**Article 11****Horari**

11.1 En l'annex 3 s'estableixen els horaris globals de cada matèria de coneixement en què s'organitza l'educació secundària obligatòria, computant 35 setmanes lectives per curs a raó de 30 hores setmanals als quatre cursos.

11.2 A l'annex 4 d'aquest Decret es concreta la distribució de les matèries i l'horari, en hores setmanals de mitjana, per a cada curs de l'etapa.

11.3 A primer i a segon curs el nombre de matèries cursades per l'alumne no ha de superar en dues les de l'últim cicle d'educació primària.

11.4 Les matèries optatives, que hauran de ser d'un mínim de dues hores setmanals, es podran organitzar al llarg de tot el curs o en trimestres o quatrimestres, tot i que, en l'avaluació final de curs i a efectes de promoció, es consideraran com una única matèria.

**Article 12****Àmbits de coneixement**

12.1 L'àmbit de coneixement és el conjunt de continguts interrelacionats que corresponen a dues o més matèries i que es treballen integradament.

12.2 Per afavorir la integració de coneixements i que el nombre de professors i professores que intervenen en un grup d'alumnes de primer i segon curs d'educació secundària obligatòria sigui el mínim possible, s'agruparan matèries en àmbits de coneixement que seran impartides pel mateix professorat. El centre educatiu definirà els àmbits que crea i els recollirà en el seu projecte educatiu.

12.3 El Departament d'Educació establirà els requisits de formació i/o titulació que haurà de reunir el professorat d'educació secundària per impartir les matèries pròpies d'un àmbit de

coneixement, d'acord amb el que disposa l'article 26.3 i la disposició addicional setena de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

12.4 L'àmbit de coneixement s'avaluarà en funció de cada una de les matèries que el componen.

**CAPÍTOL 4****Atenció a la diversitat****Article 13****Atenció a la diversitat**

13.1 L'educació secundària obligatòria s'organitza d'acord amb els principis de l'educació comú i d'atenció a la diversitat de l'alumnat. Les mesures d'atenció a la diversitat tenen com a objectiu atendre les necessitats educatives de cada alumne per poder assolir les competències bàsiques, els objectius educatius i els continguts de l'etapa. Ni la diversitat sociocultural de l'alumnat, ni la diversitat en el procés d'aprenentatge, ni les discapacitats, poden suposar cap tipus de discriminació, que els impedeixi aconseguir els objectius previstos i la titulació corresponent.

13.2 Entre les mesures d'atenció a la diversitat es preveuran agrupaments flexibles, el reforç en grups ordinaris, el desdoblament de grups per reduir la ratio quan faci falta, les adaptacions curriculars, la integració de matèries per àmbits, programes de diversificació curricular i altres programes personalitzats per aquells alumnes amb necessitats específiques de reforç educatiu.

13.3 El Departament d'Educació, amb la finalitat de facilitar l'accessibilitat al currículum establirà els procediments adequats, quan sigui necessari realitzar adaptacions curriculars que s'allunyin significativament dels continguts i dels criteris d'avaluació. Aquestes adaptacions es realitzaran tenint present el desenvolupament de les competències bàsiques. Em aquests supòsits, l'avaluació i la promoció de l'alumnat amb adaptacions curriculars es farà d'acord amb els criteris d'avaluació fixats en les mateixes adaptacions.

13.4 L'escolarització dels alumnes amb necessitats específiques de reforç educatiu en l'etapa d'educació secundària obligatòria es podrà prolongar un curs més del previst amb caràcter general, sempre que això afavoreixi l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

13.5 L'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu tindrà en compte les seves circumstàncies, l'edat, coneixements i l'historial acadèmic. Quan aquest alumne presenti grans mancances en llengua catalana rebrà una atenció específica mitjançant programes d'immersió simultàniament a la seva escolarització en els grups ordinaris, amb els que compartiran el major temps possible de l'horari setmanal.

13.6 L'alumnat d'incorporació tardana que presenti un retard de dos o més anys d'escolarització, podrà ser escolaritzat en un o dos cursos inferiors als que li correspondria per edat, sempre que aquesta escolarització li permeti acabar l'etapa en els límits d'edat establerts amb caràcter general. Per aquest alumne s'establiran

les mesures de reforç necessàries que facilitin la integració escolar i la recuperació del desfament d'escolaritat, i li permeti continuar amb èxit els estudis.

13.7 L'escolarització de l'alumnat amb altres capacitats intel·lectuals podrà comportar tant l'adaptació curricular com la flexibilització de la permanència en un curs o en tota l'etapa. El Departament d'Educació establirà els requisits per a la detecció, l'avaluació i els informes per a la regulació dels expedients acadèmics en cada cas.

13.8 L'escolarització de l'alumnat amb discapacitat o trastorns greus de conducta, podrà comportar tant l'adaptació curricular com la flexibilització de la permanència en un curs o en tota l'etapa. El Departament d'Educació establirà els requisits per a la detecció, l'avaluació i els informes per a la regulació dels expedients acadèmics per als diferents casos.

13.9 Les mesures d'atenció a la diversitat que els centres adoptin, formaran part del projecte educatiu del centre.

#### Article 14

##### *Programes de diversificació curricular*

14.1 Els centres podran organitzar programes flexibles de diversificació curricular, per l'alumnat que necessiti una organització diferenciada de l'establerta en el centre, pel que fa als continguts i als criteris d'avaluació per tal que s'assoleixi els objectius i competències bàsiques de l'etapa i afavorir l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria. Així mateix, el Departament d'Educació podrà autoritzar programes de diversificació curricular que comportin una organització curricular i un horari de permanència en el centre diferent, ja sigui perquè comparteixen l'escolaritat ordinària amb altres activitats externes al centre o perquè els centres organitzen altres activitats que afavoreixen continuar amb èxit els estudis i que requereixen una organització, diferent. En aquestes situacions, l'avaluació s'ajustarà al que estableixi el programa de diversificació curricular.

14.2 Podrà participar en els programes de diversificació curricular l'alumnat des del tercer curs d'educació secundària obligatòria, després de l'oportuna avaluació i a proposta dels equips docents. També hi podran participar aquells nois i noies, un cop escoltat l'alumne i la família, que han cursat segon curs però no estan en condicions de promocionar a tercer, i ja han repetit un curs en aquesta etapa.

14.3 Els programes de diversificació curricular tindran una durada d'un o dos cursos escolars. Per a l'alumnat que s'incorpora en acabar el segon curs tindran una durada de dos cursos.

14.4 Els programes s'emmarquen en tres grans àmbits: un àmbit de caràcter lingüístic i social; un àmbit científic i tecnològic; i un àmbit pràctic, que es podran desenvolupar, també, agrupant-los mitjançant projectes interdisciplinaris. L'alumnat cursarà un mínim de tres matèries del currículum ordinari en un grup ordinari del curs corresponent.

L'àmbit lingüístic i social inclourà els aspectes bàsics del currículum corresponent a les matèries de Llengua i literatura catalana i castellana,

Llengua estrangera i Ciències socials, geografia i història. L'àmbit científic i tecnològic inclourà els corresponents a les matèries de Matemàtiques, Ciències de la naturalesa i Tecnologies.

14.5 Cada programa de diversificació curricular haurà d'especificar la metodologia, els continguts i els criteris d'avaluació.

14.6 L'alumnat que en finalitzar el programa no estigui en condicions d'obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria i compleixi els requisits de l'edat, podrà continuar un curs acadèmic més en el programa.

14.7 El Departament d'Educació establirà convenis amb ajuntaments, ens locals i altres institucions per al desenvolupament dels programes de diversificació curricular que comportin la realització d'activitats fora del centre, que en cap cas podran ser de tipus laboral ni professional.

#### CAPÍTOL 5

##### *Acció tutorial i orientació*

#### Article 15

##### *Principis*

15.1 L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal dels alumnes, el seguiment del seu procés d'aprenentatge i l'orientació escolar, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes aconseguixin un major i millor creixement personal i integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i en la implicació de l'alumnat i les seves famílies en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'emmarcar el conjunt d'actuacions que tenen lloc en un centre educatiu, tot integrant les funcions del tutor i les actuacions d'altres professionals i organitzacions.

15.2 El Pla d'acció tutorial del centre ha de concretar els aspectes organitzatius i funcionals de l'acció tutorial i els procediments de seguiment i d'avaluació, i ha d'esdevenir un referent per a la coordinació del professorat i pel desenvolupament de l'acció educativa. L'acció tutorial és responsabilitat del conjunt del professorat que intervé en un mateix grup, en tant que l'activitat docent implica, a més del fet d'impartir els ensenyaments propis de l'àrea, el seguiment i l'orientació del procés d'aprenentatge de l'alumnat i l'adaptació dels ensenyaments a la diversitat de necessitats educatives que presenten els alumnes i les alumnes. El centre garantirà la coherència i continuïtat de l'acció tutorial durant l'escolarització de l'alumnat.

15.3 Com a part de la formació integral de l'alumnat, l'acció tutorial ha de organitzar els procediments de treball conjunt amb les famílies per a la coordinació i seguiment tant del procés d'aprenentatge com dels aspectes de desenvolupament personal, de convivència i cooperació, i d'orientació acadèmica i professional.

#### Article 16

##### *Organització*

16.1 A cada grup d'alumnes se li assignarà un tutor o tutora que coordinarà l'acció tutorial

del grup i es responsabilitzarà de la seva tutoria. En casos específics es pot assignar un segon tutor o tutora, que en compartirà la tutoria.

16.2 El tutor o tutora és responsable del seguiment de l'alumnat i ha de vetllar especialment per l'assoliment de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquests efectes, de tot el professorat que incideix en un mateix alumne o alumna. La persona tutora, que preferentment ha de ser un/a professional amb experiència, ha de tenir cura que l'elecció del currículum per part de l'alumne o alumna sigui coherent al llarg de l'etapa i doni resposta als seus interessos i necessitats, tant pel que fa a la seva situació actual com a les seves opcions de futur acadèmic i laboral.

16.3 El director del centre assignarà la matèria d'educació per a la ciutadania i els drets humans, a un professor titular d'una especialitat docent de ciències socials (geografia i història i filosofia) o que tingui la idoneïtat corresponent.

En aquest segon supòsit la idoneïtat del professor es deduirà de la seva titulació acadèmica i experiència adquirida, sempre que es compti amb l'acceptació de l'interessat, i es valorarà en primer lloc la idoneïtat del tutor per impartir aquesta matèria.

#### Article 17

##### *Actuacions dels equips docents*

17.1 En relació amb el desenvolupament del currículum i el procés d'aprenentatge del seu alumnat, els equips docents, formats pel professorat del grup d'alumnes, tindran les funcions següents:

Per el seguiment global de l'alumnat del grup i establir les mesures necessàries per a la millora de l'aprenentatge, d'acord amb el projecte educatiu del centre.

Per col·legiament l'avaluació de l'alumnat, d'acord amb la normativa establerta i amb el projecte educatiu del centre, i adoptar les decisions de promoció corresponents.

Qualsevol altra funció que estableixi el Departament d'Educació o es determinin en el pla d'orientació i acció tutorial del centre.

17.2 Els equips docents col·laboraran per a prevenir els problemes d'aprenentatge que puguin presentar-se i compartiran tota la informació que sigui necessària per treballar de manera coordinada en el compliment de les seves funcions.

#### CAPÍTOL 6

##### *Avaluació i promoció*

#### Article 18

##### *Avaluació*

18.1 L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat d'educació secundària obligatòria serà contínua i diferenciada segons les diferents matèries. El professorat avaluarà tenint present els diferents elements del currículum.

18.2 Els criteris d'avaluació de les matèries són un referent fonamental per determinar el grau d'assoliment de les competències bàsiques i dels objectius de cada matèria.

18.3 L'equip docent, coordinat pel tutor del grup, actuarà de manera col·legiada en tot el



procés d'avaluació i en l'adopció de les decisions que en resultin.

18.4 Quan el progrés de l'alumne no sigui l'adequat s'establiran mesures de reforç educatiu. Aquestes mesures s'adoptaran quan es detecti el problema i en qualsevol moment del curs, i la seva finalitat serà garantir l'adquisició dels aprenentatges imprescindibles per continuar el procés educatiu amb èxit.

18.5 El professorat avaluarà tant els aprenentatges de l'alumne, com els processos d'ensenyament emprats i la pròpia pràctica docent.

18.6 Els pares o tutors legals han de conèixer la situació acadèmica de l'alumne i les decisions relatives al procés seguit per l'alumne, així com el seu progrés educatiu.

#### Article 19

##### *Promoció*

19.1 En finalitzar cadascun dels cursos, i com a conseqüència del procés d'avaluació, l'equip docent prendrà les decisions corresponents sobre la promoció de l'alumnat.

19.2 Es promocionarà al curs següent quan s'hagin assolit els objectius de les matèries cursades o es tingui avaluació negativa en dues matèries com a màxim, i es repetirà curs si es té avaluació negativa en tres o més matèries. De forma excepcional es pot permetre la promoció amb avaluació negativa en tres matèries si l'equip docent considera que l'alumne té bones expectatives per seguir amb aprofitament el curs següent, que té bones expectatives de recuperació i que la promoció serà positiva per a la seva evolució acadèmica.

19.3 Per facilitar a l'alumnat la recuperació de les matèries que han tingut avaluació negativa el Departament d'Educació establirà i regularà el procediment de les proves extraordinàries previstes en l'article 28.4 de la Llei orgànica d'educació que en qualsevol cas s'emmarcaran en el procés d'avaluació contínua.

19.4 Quan un alumne no promocioni haurà de continuar un any més al mateix curs. Aquesta mesura anirà acompanyada d'un pla de reforç i ajuda personalitzat, que haurà d'establir el centre educatiu, per aconseguir que superi les dificultats detectades en el curs anterior.

19.5 L'alumne podrà repetir el mateix curs una sola vegada i dues vegades, com a màxim, dins de l'etapa. De manera excepcional podrà repetir dues vegades a quart curs si no ha repetit en cursos anteriors. En aquest cas s'ampliarà un any el límit d'edat establert en l'article 1.1.

19.6 L'alumne que promocioni sense haver superat totes les matèries seguirà un programa de reforç destinat a recuperar els aprenentatges i haurà de superar l'avaluació corresponent a aquest programa.

#### Article 20

##### *Títol de graduat d'educació secundària obligatòria*

20.1 L'alumnat que en finalitzar l'educació secundària obligatòria hagi assolit les competències bàsiques i els objectius de l'etapa obtindrà el títol de graduat d'educació secundària obligatòria.

20.2 Per l'obtenció del títol, l'avaluació de l'alumnat que cursi un programa de diversificació curricular tindrà com a referent l'assoliment

de les competències bàsiques i els objectius de l'etapa, i també els criteris d'avaluació específics del programa.

20.3 Es alumnes que en finalitzar l'etapa no hagin obtingut el títol de graduat en educació secundària obligatòria i tinguin l'edat màxima per continuar al centre, disposaran, durant els dos anys següents, d'una convocatòria anual de proves per superar les matèries pendents d'avaluació positiva, sempre que el nombre de matèries no sigui superior a cinc.

20.4 Els alumnes que hagin cursat l'educació secundària obligatòria i no obtinguin el graduat en educació secundària obligatòria rebran un certificat d'escolarització on constaran els anys i les matèries cursades.

20.5 Els alumnes que hagin cursat un programa de qualificació professional inicial i l'hagin superat podran obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria en els termes que estableix l'article 25 d'aquest Decret.

#### Article 21

##### *Documents i informes d'avaluació*

21.1 El Departament d'Educació establirà els protocols pertinents per als registres d'observació i avaluació dels alumnes de l'educació secundària obligatòria.

21.2 Sense perjudici dels documents que en el seu moment es determini, en finalitzar l'etapa s'elaborarà un informe global individualitzat del procés educatiu seguit per l'alumne i del nivell d'adquisició dels aprenentatges. Es garantirà la confidencialitat de les dades obtingudes.

#### Article 22

##### *Avaluació diagnòstica*

22.1 En finalitzar el segon curs de l'educació secundària obligatòria es realitzarà una avaluació diagnòstica, que no tindrà efectes en l'expedient acadèmic individual, sinó caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per a tota la comunitat educativa.

22.2 Els centres utilitzaran els resultats de l'avaluació diagnòstica per prendre les mesures oportunes i facilitar que tot l'alumnat assoleixi les competències bàsiques previstes per a aquest nivell d'escolaritat.

22.3 L'avaluació diagnòstica, conjuntament amb altres indicadors, permetrà analitzar, valorar i reorientar, si cal, la pràctica docent dels dos primers cursos de l'educació secundària obligatòria per aconseguir la formació i els aprenentatges previstos.

22.4 El Departament d'Educació facilitarà als centres els models, instruccions i suport necessari per dur a terme l'avaluació diagnòstica.

#### CAPÍTOL 7

##### *Desenvolupament del currículum i autonomia de centres*

#### Article 23

##### *Autonomia dels centres*

23.1 El Departament d'Educació fomentarà l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres, potenciarà el treball en equip del professorat i n'estimularà la reflexió i l'activitat investigadora a partir de la pràctica docent.

23.2 Per impulsar l'autonomia dels centres, el Departament d'Educació potenciarà la funció directiva mitjançant mesures específiques adreçades a reforçar el lideratge, competència i la responsabilitat del director o directora i de l'equip directiu.

23.3 Cada centre elaborarà el seu projecte educatiu, en el qual, a més dels valors, objectius i prioritats d'actuació, especificarà els principis bàsics per al desenvolupament curricular i el tractament transversal en les diverses matèries, els objectius de l'educació per la ciutadania i els drets humans. El projecte educatiu tindrà en compte les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic del centre; farà palès el respecte al principi de no discriminació i d'inclusió educativa com a valors fonamentals; i establirà els principis per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat i l'acció tutorial, així com per a l'elaboració del pla de convivència i del projecte lingüístic del centre.

23.4 Per garantir una millor acció educativa s'han de constituir equips de professorat per cada curs, procurant que el nombre de professors i professores que intervé en un mateix grup sigui, especialment als primers cursos, el més reduït possible.

23.5 El Departament d'Educació afavorirà la coordinació entre els projectes educatius dels centres d'educació primària i els d'educació secundària obligatòria a fi que el pas de l'alumnat d'una etapa a l'altra sigui viscut com a continuïtat positiva.

23.6 Per millorar i incentivar el procés d'aprenentatge de l'alumnat, els centres podran establir compromisos amb les famílies i la comunitat local d'acord amb la seva responsabilitat educativa.

23.7 L'autonomia dels centres podrà comportar dur a terme, dins del marc que estableixi el Departament d'Educació, experiències innovadores, plans de treball, formes organitzatives diferenciades, modificacions de l'horari escolar i relacions específiques amb la comunitat local. En cap cas, però, aquestes mesures no podran comportar aportacions extraordinàries de les famílies.

23.8 Per al desenvolupament del currículum establert els centres podran implementar projectes didàctics propis que requereixin una organització horària de les matèries diferent a l'establerta amb caràcter general en l'annex 4, sempre que es mantinguin els mínims d'hores per matèria que s'estableixen a l'annex 5. L'aplicació del projecte requereix l'aprovació prèvia pel consell escolar o, en el seu cas, del titular del centre i l'autorització del Departament d'Educació, el silenci administratiu serà positiu. El projecte inclourà la justificació i argumentació del canvi plantejat així com els instruments de seguiment i d'avaluació previstos i el compromís de dur-lo a terme en un període de 4 cursos amb la possibilitat de pròrroga un cop avaluat i ratificat pel centre i el Departament d'Educació.

#### Article 24

##### *Material didàctic*

Els materials didàctics i els llibres de text que s'utilitzin han de respectar els principis, valors, llibertats, drets i deures constitucionals i estatutaris i s'han d'adequar al que estableix

aquest Decret i a les prescripcions que efectui el Departament d'Educació per a la seva aplicació.

#### CAPÍTOL 8

##### *Programes de qualificació professional inicial*

#### Article 25

##### *Programes de qualificació professional inicial*

25.1 El Departament d'Educació organitzarà i, en el seu cas, autoritzarà programes de qualificació professional inicial a fi d'afavorir la inserció social, educativa i laboral del jovent major de setze anys, fets durant l'any natural de l'inici del programa, que no hagin obtingut el títol de graduat en educació secundària obligatòria.

25.2 Excepcionalment podran incorporar-se en els programes de qualificació professional inicial alumnes de quinze anys que, havent-hi cursat segon, no estiguin en condicions de promocionar a tercer i hagin repetit ja una vegada en l'etapa. En aquests casos caldrà l'acord d'alumnes i pares o tutors, l'avaluació acadèmica de l'equip docent i l'avaluació psicopedagògica corresponent, així com els informes previs que el Departament d'Educació determini. Així mateix, caldrà el compromís per part de l'alumne de cursar els mòduls per a l'obtenció del graduat en educació secundària obligatòria.

25.3 Els programes de qualificació professional inicial respondran a un perfil professional, expressat a través de la competència general, les competències professionals, socials i personals i la relació de qualificacions i unitats de competència incloses en el programa.

25.4 Els programes de qualificació professional inicial inclouran tres tipus de mòduls: mòduls específics que desenvoluparan les competències del perfil professional i preveuran, amb caràcter general, una fase de pràctiques en centres de treball; mòduls formatius de caràcter general que possibilitin el desenvolupament de les competències bàsiques i afavoreixin la transició des del sistema educatiu al món laboral, i mòduls que duguin a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

25.5 L'alumnat que superi els mòduls específics referits a unitats de competència rebrà una certificació acadèmica expedida pel Departament d'Educació. Aquesta certificació serà capitalitzable per a l'obtenció, quan correspongui, del certificat corresponent expedit pel Departament de Treball.

25.6 Els mòduls per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria tindran caràcter voluntari, excepte per als alumnes a qui fa referència l'apartat 2 d'aquest article i seran impartits pels centres específicament autoritzats pel Departament d'Educació.

25.7 Els mòduls per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria s'organitzaran de forma modular i correspondran a tres àmbits: àmbit de la comunicació, àmbit social i àmbit científic i tecnològic. El Departament d'Educació determinarà els aspectes curriculars bàsics a desenvolupar en cadascun dels àmbits.

25.8 Per a aquells alumnes que vulguin cursar els mòduls per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria, el Departament d'Educació establirà els procediments que permetin el reconeixement dels aprenentatges adquirits tant en l'escolarització ordinària en l'educació secundària obligatòria com en la resta dels mòduls del programa.

25.9 L'oferta de programes de qualificació professional inicial podrà adoptar modalitats diferents amb la finalitat d'adaptar-se a les necessitats i interessos personals, socials i educatius de l'alumnat.

25.10 D'acord amb el que estableix l'article 75.1 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, entre aquestes modalitats s'haurà d'incloure una oferta específica per al jovent amb necessitats educatives especials que, tot i tenir un nivell d'autonomia personal i social que li permeti l'accés a un lloc de treball, no pugui integrar-se en una modalitat ordinària.

25.11 Els programes organitzats pel Departament d'Educació es podran realitzar en conveni amb altres administracions i entitats, públiques o privades.

#### DISPOSICIONS ADDICIONALS

##### DISPOSICIÓ ADDICIONAL PRIMERA

##### *Simultaneïtat d'estudis obligatoris i ensenyaments artístics o esportius*

El Departament d'Educació establirà mesures per a facilitar el seguiment i superació dels estudis d'educació secundària obligatòria a l'alumnat que cursa simultàniament aquesta etapa i estudis de música o dansa, o bé amb una dedicació significativa a l'esport.

##### DISPOSICIÓ ADDICIONAL SEGONA

##### *Educació de persones adultes*

—1 El Departament d'Educació farà una oferta educativa per les persones adultes que vulguin adquirir les competències i els coneixements corresponents a l'educació secundària obligatòria. Aquesta oferta s'adaptarà a les condicions i necessitats de les persones que optin per aquesta formació i es podrà realitzar a través d'ensenyament presencial, semipresencial o a distància.

—2 Per facilitar la flexibilitat en els aprenentatges i la conciliació amb altres activitats, aquests estudis s'organitzaran de forma modular en tres grans àmbits: l'àmbit de la comunicació, l'àmbit social i l'àmbit científic tecnològic. L'organització d'aquests ensenyaments ha de permetre que els estudiants els puguin realitzar en dos cursos acadèmics.

—3 L'àmbit de la comunicació inclourà: llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, i llengua estrangera.

—4 L'àmbit social inclourà: ciències socials, geografia i història; educació per la ciutadania; educació visual i plàstica, i música.

—5 L'àmbit científic tècnic inclourà: ciències de la naturalesa; matemàtiques; tecnologies, i

els aspectes relacionats amb la salut i el medi ambient recollits en el currículum d'educació física.

—6 Els centres podran incloure altres matèries que considerin necessàries, de les detallades a l'article 8 d'aquest Decret, per completar i millorar els diferents àmbits.

—7 La superació dels tres àmbits donarà dret a l'alumne a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

—8 El centre de formació de persones adultes, d'acord amb què estableixi el Departament d'Educació, valorarà la formació reglada que l'alumne acreditat i farà també la valoració dels coneixements i experiències prèvies adquirits a través de l'educació no formal, amb la finalitat d'orientar i adscriure al nou alumnat al nivell que li correspongui en cada un dels àmbits de coneixement.

—9 El Departament d'Educació organitzarà periòdicament proves per les persones majors de divuit anys perquè puguin obtenir directament el títol de graduat d'educació secundària obligatòria.

—10 Aquests ensenyaments seran impartits en centres docents ordinaris o específics, degudament autoritzats pel Departament d'Educació.

##### DISPOSICIÓ ADDICIONAL TERCERA

##### *L'ensenyament de la religió*

—1 L'ensenyament de la religió s'inclourà a l'educació secundària d'acord amb el que estableix la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

—2 El Departament d'Educació garantirà que tots els pares i tutors legals de l'alumnat puguin manifestar la seva voluntat per poder rebre ensenyament religiós, sense que l'opció feta suposi cap tipus de discriminació.

Els centres docents adoptaran les mesures organitzatives per tal que l'alumnat, els pares o tutors del qual no hagi optat perquè cursin ensenyaments de religió, rebin la deguda atenció educativa, a fi que l'elecció d'una o altra opció no suposi cap mena de discriminació. Aquesta atenció en cap cas comportarà l'aprenentatge de continguts curriculars associats al coneixement del fet religiós, ni a qualsevol àrea de l'etapa. Les mesures organitzatives que el centre adopti seran conegudes pels pares i tutors legals i estaran incloses en el projecte educatiu del centre.

—3 La determinació del currículum de l'ensenyament de la religió catòlica i de les diferents confessions religioses que hagin subscrit Acords de Cooperació en matèria educativa, serà competència de les autoritats religioses corresponents. Aquest currículum haurà de respectar els principis, els valors, les llibertats, els drets i els deures constitucionals i estatutaris.

—4 Quan s'hagi optat pels ensenyaments de religió es podrà escollir entre els ensenyaments de religió catòlica, els d'aquelles confessions religioses que disposen d'acords internacionals en matèria educativa, o l'ensenyament d'història i cultura de les religions.

—5 L'avaluació dels ensenyaments religiosos és farà amb els mateixos criteris que la de les altres matèries, però les qualificacions no seran computables en les convocatòries en les que han d'entrar en concurrència els expedients acadèmics, amb la finalitat de garantir el principi d'igualtat i de lliure concurrència de tot l'alumnat.

#### DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

Sens perjudici del que estableix la disposició final primera en relació amb el calendari d'aplicació de la nova ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, queden derogats:

Del Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya; les referències a l'educació secundària obligatòria del capítol 1, el capítol 4 i l'apartat 3 de l'annex.

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

El Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria.

Així com qualsevol altra norma de rang igual o inferior en allò que s'oposi al que s'estableix en aquest decret.

#### DISPOSICIONS FINALS

—1 El calendari d'aplicació del que estableix aquest Decret és el següent:

L'any acadèmic 2007-2008 s'implantarà la nova ordenació dels ensenyaments al primer i tercer cursos.

L'any acadèmic 2008-2009 s'implantarà la nova ordenació dels ensenyaments al segon i quart cursos.

—2 S'autoritza el Departament d'Educació per dictar les disposicions que siguin necessàries per a l'aplicació del que disposa aquest Decret.

—3 Aquest Decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al DOGC.

Barcelona, 26 de juny de 2007

JOSÉ MONTILLA I AGUILERA  
President de la Generalitat de Catalunya

ERNEST MARAGALL I MIRA  
Conseller d'Educació

#### ANNEX I

##### Competències bàsiques

La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiï en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa,

i en continu canvi, que els ha tocat viure. A més de desenvolupar els coneixements, capacitats, habilitats i actituds (el saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i les noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment, per exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La necessitat de plantejar com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones per poder actuar adequadament i amb eficàcia fa que sigui imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir, en primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. En segon lloc, centrar-se en les competències afavoreix que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els distints tipus de continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. I, en tercer lloc, això orienta el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les distintes decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge.

La finalitat central de cadascuna de les àrees curriculars és el desenvolupament de les competències bàsiques, tot tenint en compte que cadascuna de les àrees contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada una de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en distintes àrees. Per tant l'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les àrees curriculars. I per aconseguir-ho és clau l'organització del centre i de les aules: l'articulació dels diferents àmbits d'organització del professorat com els cicles i cursos; la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge; la complementació del treball individual i el treball cooperatiu; l'ús de determinades metodologies i recursos didàctics, com la concepció, organització i funcionament de la biblioteca escolar; l'acció tutorial amb atenció especial a les relacions amb les famílies; i, finalment, la planificació de les activitats complementàries i extraescolars.

Perquè el currículum sigui coherent amb els plantejaments que s'acaben de proposar cal contemplar dos grups de competències bàsiques: unes són les més transversals, que són la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement, entre les quals cal considerar les comunicatives per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les relatives al desenvolupament personal; i un segon grup, les més específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels nois i noies siguin cada vegada més reflexives, crítiques i adequades.

Per aconseguir un desenvolupament d'aquestes competències, cal tenir en compte que totes elles estan en estreta relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és

una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que requereixen de competències personals i socials de la comunicació i de les metodològiques. Alhora, aquestes competències no es poden desenvolupar si no es omplint de significat, de contingut significatiu per als infants, la seva exercitació en les activitats escolars i fent-los útils en la resolució de les situacions que planteja el món físic i social. És a dir, l'educació ha de desenvolupar harmònicament la competència d'actuar com a persona conscient, crítica i responsable, en el món plural i divers que és la societat del segle XXI.

Per a l'educació obligatòria, s'identifiquen com a competències bàsiques les vuit competències següents:

Competències transversals:

Les competències comunicatives:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

2. Competències artística i cultural

Les competències metodològiques:

3. Tractament de la informació i competència digital

4. Competència matemàtica

5. Competència d'aprendre a aprendre

Les competències personals:

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Competències específiques centrades en conèixer i habitar el món:

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

8. Competència social i ciutadana

Els objectius i els continguts de cadascuna de les àrees curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències bàsiques i, en conseqüència, caldrà que des de totes les àrees es tinguin en compte les competències comunicatives, les metodològiques, les personals i, de les específiques, aquells aspectes peculiars que es relacionen amb la pròpia disciplina. Els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el progressiu grau d'adquisició de les distintes competències. Per tenir una visió més precisa de com en cadascuna de les àrees curriculars es plantegen aquestes competències bàsiques, en la introducció de cadascuna d'elles es precisa com contribueix a desenvolupar-les.

A continuació es descriuen els aspectes nuclears d'aquestes competències la visió global dels quals caldrà completar amb el que apareix en cada àrea curricular, on es precisa la seva contribució al desenvolupament d'aquestes competències bàsiques. Tot i que hi ha aspectes concrets de les competències que són específics dels nivells educatius posteriors, cal exercitar-les des dels primers nivells educatius, si es vol aconseguir un aprenentatge global suficient per part de tot l'alumnat.

##### Les competències comunicatives

Atès que les persones van construint el seu pensament en les interaccions amb les altres persones, aprendre és una activitat social, i saber comunicar esdevé una competència clau per a l'aprenentatge, que es va desenvolupant i matisant en totes i cadascuna de les activitats educatives. Comunicar, per tant, és fonamental per a la comprensió significativa de les infor-



macions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos.

Aquesta competència suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l'ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació, amb gestió de diverses llengües, i amb l'ús de les eines matemàtiques (operacions fonamentals, eines aritmètiques i geomètriques o útils estadístics). El desenvolupament de tots aquests àmbits facilitarà el de la competència intercultural per poder valorar la diversitat cultural que fa comprendre i expressar la seva percepció del món, la d'altri i la de la seva pròpia realitat.

Aprendre a comunicar vol dir saber expressar fets, conceptes, emocions, sentiments i idees. És fonamental l'habilitat per expressar, argumentar i interpretar pensaments, sentiments i fets i l'habilitat d'interactuar de manera adequada en contextos socials i culturals diversos, amb atenció a les conseqüències que comporta la presència de dones i homes en el discurs. En la comunicació s'interpreta de forma significativa la informació que es rep i, fent servir els processos cognitius adequats, es desenvolupa la capacitat per generar informació amb noves idees, saber-les combinar amb d'altres, i avaluar la informació rebuda més enllà del seu significat. Aprendre a comunicar també és saber utilitzar diferents llenguatges i tecnologies de la informació i la comunicació. Aquestes tecnologies condicionen la comunicació i, per tant, modifiquen la manera de veure el món i de relacionar-se, canviant alhora els hàbits en les relacions comunicatives personals, laborals i socials.

Comunicar-se, a més, afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques: les metodològiques de la cerca i gestió de la informació, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, la interpretació de la realitat, habitar el món i viure, en definitiva, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi i de la pròpia identitat.

Dues són les competències comunicatives que considerarem a continuació: la lingüística i audiovisual, i l'artística i cultural.

#### *Competència comunicativa lingüística i audiovisual*

Com s'ha dit abans, la lingüística i audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.

La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autorregulació del pensament, les emocions i la conducta.

Cal una atenció molt focalitzada en com utilitzen aquesta competència en les diverses

activitats escolars de totes i cadascuna de les àrees curriculars. Cal que en tots aquests àmbits es trobin solucions creatives que ajudin a superar tota mena d'estereotips i a prendre actituds crítiques davant dels continguts de risc que denigren les persones per motius de sexe o que l'associen a imatges tòpiques que es converteixen en vehicle de segregació o desigualtat, així com els continguts violents que representen accions d'agressió directa o indirecta a la integritat de les dones. Només així els nois i les noies esdevindran progressivament competents en l'expressió i comprensió dels missatges, tant orals com escrits, visuals o corporals, que s'intercanvien en situacions comunicatives diverses que es generen a l'aula i podran adaptar la seva comunicació als contextos, si es vol que siguin eficaços en la comprensió del món que el farà actuar amb coherència i responsabilitat.

D'una manera general els coneixements, les habilitats i les actituds propis d'aquesta competència han de permetre interactuar i dialogar amb altres persones de manera adequada i apropiada a altres cultures; expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències i argumentacions; gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics; aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i el món. D'aquesta manera es potencia el desenvolupament de l'autoestima i confiança en si mateix per esdevenir un ciutadà o ciutadana responsables que estiguin preparats per aprendre al llarg de tota la vida.

Per tot això, aquesta competència és essencial en la construcció dels coneixements i pensament social crític: en el tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc) i el domini dels recursos comunicatius específics de les diverses àrees han de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo: descrivint, explicant, justificant, interpretant o argumentant els fenòmens que es plantegen en els projectes d'estudi a les aules. Per fer-ho, cal tenir molt present la varietat de textos que s'usen o que es construeixen en aquestes activitats. Com a exemple pot servir aquest llistat:

Textos que contenen: reportatge, testimoniatge, anècdota...

Textos que descriuen: informe d'observacions, acta, llistats, descripció d'un lloc, d'una situació, d'un personatge, d'un objecte, fulletó informatiu...

Textos que expliquen: presentació d'un objecte, article d'enciclopèdia, llibre de text, reportatge, notícia periodística...

Textos que organitzen informació o idees: quadre, esquema, mapa conceptual, mural, maqueta...

Textos que diuen com fer: recepta, instruccions de muntatge, consells o suggeriments, protocol de laboratori o dossier sortida de camp, consignes, normes o regles d'un joc...

Textos per a convèncer o fer actuar: anunci, cartell de promoció, text d'opinió, debat...

Textos que impliquen interaccions verbals: entrevista, conversa, dramatització, còmic...

Textos que serveixen d'eines de referència: diccionari, atlas, catàleg, anuari, banc de dades, glossari...

Cal tenir en compte que aquests textos es poden presentar amb l'ús de llenguatges audiovisuals que, en l'àmbit de la divulgació de determinades disciplines, tenen uns codis que cal reconèixer, i també cal contemplar que poden aparèixer en suport paper o digital, cosa que els confereix unes formes diferents que s'han de considerar en el procés d'aprenentatge.

En el desenvolupament de les activitats escolars el paper de la llengua oral és fonamental, cal aprendre a parlar, escoltar, exposar i dialogar per aprendre. Això implica ser conscient dels principals tipus d'interacció verbal, ser progressivament competent en l'expressió i comprensió dels missatges orals que s'intercanvien amb utilització activa i efectiva de codis i habilitats verbals i no verbals i de les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu en diferents situacions. S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos, i a escriure i reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar, a partir d'unes bones interaccions orals. En això juguen un paper clau les preguntes, les que realitza el professorat i les que han d'aprendre a formular els nois i les noies. En la llengua parlada per aprendre, el paper central és per a qui aprèn i cal que el professorat sàpiga orientar-los perquè l'ús de les habilitats de la llengua parlada vagi generant l'hàbit de fer reflexionar sobre com es fan les coses.

En el desenvolupament d'aquesta competència juga un paper essencial saber seleccionar i aplicar determinats propòsits o objectius a les accions pròpies de la comunicació lingüística (el diàleg, la lectura, l'escriptura, etc.). Per aprendre a fer-ho, cal que en les diferents àrees curriculars es generin situacions comunicatives i projectes o tasques en la resolució dels quals calgui emprar habilitats per a representar-se mentalment, interpretar i comprendre la realitat, i organitzar i autorregular el coneixement i l'acció dotant-los de coherència.

Aquesta competència comunicativa cal que s'apliqui també en la cerca, selecció i processament de la informació provinent de tot tipus de mitjans, convencionals o digitals, i de tota mena de suport; la comprensió i la composició de missatges diferents amb intencions comunicatives o creatives diverses, i en suports diversos, així com donar coherència i cohesió al discurs i a les pròpies accions i tasques, per resoldre les situacions pròpies de cada àmbit curricular.

A més la competència comunicativa i audiovisual inclou, evidentment, tant el llenguatge verbal com l'ús adequat dels recursos no verbals que afavoreixen la comunicació: recursos visuals, gestuals, corporals... De manera especial cal reflexionar sobre les representacions gràfiques específiques de cada construcció disciplinària.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com objecte d'observació i anàlisi. En aquesta línia pot ser de gran ajut les precisions que sobre la competència comunicativa es fan en el currículum de les àrees de llengua, apartat en què totes les àrees són competents i que en la de llengua s'ha desenvolupat d'una manera més detallada i precisa.

Els continguts que apareixen en aquests apartats del currículum, pròpiament, s'han de tenir presents, amb les seves especificitats, en tots i cadascun d'ells.

Aprendre a expressar i interpretar diferents tipus de discursos adequats a la situació comunicativa i en diferents contextos socials i culturals, implica el coneixement d'alguns aspectes de la diversitat lingüística i cultural, així com algunes de les estratègies necessàries per a interactuar d'una manera adequada en contextos plurals. Aquesta dimensió plurilingüe i intercultural de la comunicació suposa poder comunicar-se en diverses llengües amb distint nivell de domini i formalització –especialment en l'escriptura–, amb la qual cosa, s'afavoreix l'accés a noves i més variades fonts d'informació, comunicació i aprenentatge. El coneixement d'altres llengües i cultures dona, a més, una major obertura cap a l'altre que és clau per al desenvolupament d'una societat solidària i que s'enriqueix amb les aportacions de tots els seus ciutadans i ciutadanes.

La competència comunicativa també és imprescindible per adoptar decisions i cohesionar els grups humans; acceptar i realitzar crítiques constructives; posar-se en el lloc d'altri de manera empàtica; respectar opinions diferents a les pròpies amb sensibilitat i esperit crític; desenvolupar l'autoestima i la confiança en un mateix o mateixa; treballar en grup de manera cooperativa. Comunicar-se i conversar són accions que suposen habilitats per a establir vincles i relacions constructives amb les altres persones i amb l'entorn, i apropar-se a noves cultures, que adquireixen consideració i respecte en la mesura en què es coneixen. Per això, la competència de comunicació lingüística està present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

En síntesi, el desenvolupament de la competència lingüística i audiovisual suposa el diferent domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats, com a eina per aprendre a aprendre.

#### *Competència artística i cultural*

La competència artística i cultural és un complement necessari de la competència comunicativa i com a tal, cabdal per al desenvolupament de la ciutadania, crítica i solidària, de la nova societat del segle XXI. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb àrees i de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o la literatura, és una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les àrees i en la vida del centre escolar.

Apreciar el fet cultural en general, i el fet artístic en particular, porta implícit disposar

d'aquells coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.

Aquesta competència implica posar en joc habilitats de pensament divergent i convergent, ja que comporta elaborar idees i regular sentiments propis i aliens; trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió; planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats, ja sigui en l'àmbit personal com en l'acadèmic. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme.

Requereix posar en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat per expressar-se mitjançant codis artístics i, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen en moltes ocasions un treball col·lectiu, disposar, d'habilitats de cooperació, i tenir consciència de la importància de donar suport i apreciar les iniciatives i contribucions d'altri en la consecució del resultat final.

La competència creativa artística i cultural ha de mobilitzar, també, el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics, així com de les obres i manifestacions més destacades del patrimoni cultural, de manera especial el de la cultura tradicional. A més, comporta identificar la importància representativa, expressiva i comunicativa que els factors estètics han tingut i tenen en la vida quotidiana de la persona i de les societats.

Implica igualment una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts tradicionals populars. Exigeix també valorar el diàleg intercultural i la defensa de lllibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones.

En síntesi, el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

#### *Les competències metodològiques*

Les competències metodològiques focalitzen determinats aspectes que són comuns a

la competència comunicativa, fan referència a desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions escolars i a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la resolució de problemes que es plantegin en diferents situacions i entorns. Es tracta, en essència, de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions, per tant, amb el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines i també amb determinades actituds com el sentit de la responsabilitat i la disciplina, la perseverança i el rigor en la realització dels treballs. Amb això es potencia l'interès i el plaer pel treball realitzat, cosa que posa les bases per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre al llarg de la vida.

Parlem de tres competències metodològiques: a) la del tractament de la informació i competència digital; b) la matemàtica, que se centra en aquest àmbit concret; i c) la competència per aprendre a aprendre, que afavoreix la capacitat de poder desenvolupar un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida.

#### *Tractament de la informació i competència digital*

La competència en el tractament de la informació incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant distints suports, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Per això és una competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les àrees curriculars. No hi ha un tractament de la informació al marge dels continguts específics de les àrees i, per contra, el desenvolupament realitzat en una àrea pot ser transferit a les altres, si el professorat fa activitats explícites de transferència. També cal tenir present que hi ha factors personals (estils d'aprenentatge) i socioculturals que poden determinar la manera d'accedir i processar la informació i que, per tant, el professorat haurà de ser sensible a la diversitat de maneres de fer amb què es pot trobar. A més, la comunicació d'aquesta diversitat pot donar pistes a altres nois i noies de com procedir en el desenvolupament d'aquesta competència. No solament cal respectar aquesta diversitat, sinó que pot ser una eficaç eina d'aprenentatge.

Aquesta competència es desenvolupa en la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital). Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i de les seves pautes de decodificació i transferència, així com l'aplicació en distintes situacions i contextos del coneixement dels diferents tipus d'informació, les seves fonts, possibilitats i localització, i dels llenguatges i suports més freqüents en què sol expressar-se aquest coneixement.

Transformar la informació en coneixement exigeix el domini de les destreses relacionades amb el raonament per organitzar-la, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer inferències i deduccions de distint nivell de complexitat;



en definitiva, comprendre-la i integrar-la en els esquemes previs de coneixement. Significa, així mateix, comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant, de manera creativa, recursos expressius que incorporin, no solament diferents llenguatges i tècniques específiques, sinó també les possibilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'ús reflexiu i competent d'aquestes tecnologies és clau en el desenvolupament de totes les competències, però en l'àmbit del tractament de la informació té una especial rellevància ja que ajuda a extreure el màxim rendiment a partir de la comprensió de la naturalesa i manera d'operar dels sistemes tecnològics, i de l'efecte que aquests canvis tenen en el món personal i sociolaboral (tenir una actitud crítica i reflexiva davant de la ideologia que transmeten i que condiciona la vida individual i social). Aquesta competència, que anomenem digital, també suposa emprar les TIC com a eina en l'ús de models de processos: matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics; processar i gestionar adequadament informació abundant i complexa; resoldre problemes reals; prendre decisions; treballar en entorns col·laboratius ampliant els entorns de comunicació, per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals; i generar produccions responsables i creatives.

El coneixement i domini d'habilitats tecnològiques bàsiques permet incorporar amb eficiència l'ús interactiu d'aquestes eines en les pràctiques educatives i saber optimitzar-les tot adaptant-les a propòsits col·lectius i personals.

Per ser competent en aquest àmbit també s'han de mobilitzar estratègies d'ús davant els canvis de programari i maquinari que van sorgint, així com fer ús habitual dels recursos tecnològics disponibles per resoldre situacions reals (d'aprenentatge, treball, oci...) de manera eficient. En especial, cal tenir en compte que els textos són no-línies (hipertext), interactius i en format multimèdia, la qual cosa exigeix l'ús de diferents tipus de processos de comprensió i de variades estratègies per al seu ús en diferents contextos comunicatius, que la mateixa tecnologia potencia.

En síntesi, el tractament de la informació i la competència digital implica anar desenvolupant metodologies de treball que afavoreixi que els nois i les noies puguin esdevenir persones autònomes, eficaces, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies. També ha de potenciar les actituds crítiques i reflexives en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació.

#### *Competència matemàtica*

La competència matemàtica és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn i l'ús de les eines matemàtiques pot ser un instrument eficaç. Aquesta competència adquireix realitat i sentit en la mesura que els elements i raonaments matemàtics són utilitzats per enfrontar-se a aquelles situacions quotidianes, per tant, una competència que caldrà tenir

en compte en totes les àrees del currículum i activitats d'aprenentatge.

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els nombres, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar distints tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

És a dir, la competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (distints tipus de nombres, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; posar en pràctica processos de raonament que conduixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació. Aquests processos permeten aplicar la informació a una major varietat de situacions i contextos, seguir cadenes argumentals identificant les idees fonamentals, i estimar i jutjar la lògica i validesa d'argumentacions i informacions.

Forma part de la competència matemàtica l'habilitat per analitzar, interpretar i expressar amb claredat i precisió informacions, dades i argumentacions. Suposa, també, seguir determinats processos de pensament (com la inducció i la deducció, entre altres) i aplicar alguns algorismes de càlcul o elements de la lògica, fet que condueix a identificar la validesa dels raonaments i valorar el grau de certesa associat als resultats derivats dels raonaments vàlids.

També implica una disposició favorable i de progressiva seguretat i confiança vers la informació i les situacions (problemes; incògnites, etc.) que contenen elements i suports matemàtics, així com en la seva utilització quan la situació ho aconsella, basades en el respecte i el gust per la certesa i en la recerca per mitjà del raonament.

L'assoliment d'aquesta competència s'aconsegueix en la mesura que els coneixements, les habilitats i actituds matemàtics s'apliquen de manera espontània a una ampla varietat de situacions, provinents d'altres camps de coneixement i de la vida quotidiana, la qual cosa augmenta la possibilitat real de seguir aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit escolar o acadèmic com fora d'aquest, i afavoreix la participació efectiva en la vida social.

#### *Competència d'aprendre a aprendre*

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per aconseguir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar

d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. També requereix conèixer les pròpies potencialitats i carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, augmentant progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

Per això, comporta tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la comprensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajut de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva.

Implica també fomentar el pensament creatiu, la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permetin afrontar la presa de decisions, racionalment i crítica, amb la informació disponible.

Inclou, a més, habilitats per obtenir informació—tant individualment com en col·laboració—i, molt especialment, per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i sabent aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitja i llarg termini i complir-les, elevat els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i l'aprenentatge, des de la seva valoració com un element que enriqueix la vida personal i social i que és, per tant, mereixedor de l'esforç que requereix. Comporta ser capaç d'autoavaluar-se i autorregular-se, responsabilitat i compromís personal, saber administrar l'esforç, acceptar les errades i aprendre de i amb les altres persones.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitja d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

#### *Competència personal*

La competència personal està vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat

personal i es tradueix en afirmar els seus propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones. Aquest aprenentatge implica, d'una banda, fer-se com cadascú desitja i, de l'altra, usar la pròpia manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen, tot tenint en compte les variacions que cal introduir per potenciar la construcció de la identitat femenina i de la masculina.

Implica, així mateix, el desenvolupament de les competències emocionals, adreçades a un mateix (com per exemple, el coneixement de les pròpies emocions i les d'altri, la regulació emocional i l'autoestima) i adreçades a les altres persones (l'empatia, l'assertivitat, l'escolta, el diàleg, l'animació de grups, la presa de decisions i la resolució de conflictes, entre d'altres).

L'estructuració de la identitat és un procés que comença prenent consciència del lloc que ocupa en el seu àmbit familiar i integrant els valors del seu entorn més proper. En arribar a l'escola, cal que el noi i les noies, tot reconeixent les seves eleccions, les seves opinions i els seus propis valors, acceptin la diferència i s'obrin a la diversitat. Cal treballar l'autoconeixement, la construcció i acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència, el pensament crític, i el desenvolupament d'hàbits responsables.

Cada noia i noi ha de configurar de forma conscient i autònoma la seva pròpia biografia, d'acord amb les seves voluntats i amb tots els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn.

Tots els àmbits d'aprenentatge contribueixen a desenvolupar la identitat personal, social o cultural de l'alumnat posant-lo en contacte amb universos de coneixement variats, ampliant els seus horitzons, mobilitzant les seves facultats, incitant-lo a pronunciar-se sobre els grans debats que animen la societat, perquè així construeixi la seva identitat.

#### *Competència d'autonomia i iniciativa personal*

Aquesta competència, en l'àmbit de les competències bàsiques, es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

De l'altra banda, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes, i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals—en el marc de projectes individuals o col·lectius—responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal, com en el social i laboral.

Suposa poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Requereix, per tant, poder reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees, buscar solucions i portar-les a la pràctica. A més, analit-

zar possibilitats i limitacions, conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora.

Exigeix, per tot això, tenir una visió estratègica dels reptes i oportunitats que ajudi a identificar i complir objectius i a mantenir la motivació per aconseguir l'èxit en les tasques escolars i els projectes personals.

A més, comporta una actitud positiva cap als canvis, amb la necessària flexibilitat per adaptar-s'hi críticament i constructiva.

A més, comporta una actitud positiva cap al canvi i la innovació que pressuposa flexibilitat de plantejaments, podent comprendre aquests canvis com a oportunitats, adaptar-s'hi críticament i constructiva, afrontar els problemes i trobar solucions en cada un dels projectes vitals que s'emprenen.

En la mesura que l'autonomia i la iniciativa personal involucra sovint altres persones, aquesta competència obliga a disposar d'habilitats socials per a relacionar-se, cooperar i treballar en equip: posar-se en el lloc de l'altre, valorar les idees d'altri, dialogar i negociar, l'assertivitat per fer saber adequadament a les altres persones les pròpies decisions, i treballar de forma cooperativa i flexible.

Una altra dimensió important d'aquesta competència, molt relacionada amb aquesta vessant més social, està constituïda per aquelles habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes, que inclouen la confiança en un mateix, l'empatia, l'esperit de superació, les habilitats per al diàleg i la cooperació, l'organització de temps i tasques, la capacitat d'afirmar i defensar drets o l'assumpció de riscos.

En síntesi, l'autonomia i la iniciativa personal impliquen ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític.

#### *Les competències específiques centrades en conèixer i habitar el món*

Després de parlar de les competències transversals es passa ara a un àmbit més focalitzat: el d'aprendre a conèixer i habitar el món, fonamental per tal que els ciutadans i ciutadanes esdevinguin membres actius en una societat democràtica i participativa.

Aprendre a conèixer implica tenir en compte l'enriquiment que proporcionen les relacions socials i, en especial, el diàleg intergeneracional i valorar les aportacions, manifestacions i produccions culturals en la seva diversitat i pluralitat de gènere, temps i espai, com a part del patrimoni cultural de la humanitat.

Aprendre a habitar el món requereix la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup i la societat, que interactui amb l'entorn i es compromet a la seva millora.

Els coneixements escolars han de permetre al nen i la nena comprendre i interpretar el món en què viu i facilitar-li la seva participació en la construcció d'una societat més humana. L'educació escolar ha de contemplar les situacions problemàtiques que tot ciutadà i ciutadana ha d'aprendre a administrar i solucionar en els

campes concrets de: l'educació científica i tecnològica i l'educació per a la salut, per al medi ambient i per al desenvolupament sostenible; l'educació social i per a la ciutadania.

Si volem una major cohesió social, i una actitud responsable i participativa de les noies i els nois envers la comunitat escolar i l'àmbit local cal, entre d'altres, la conscienciació de la pertinença social i comunitària, el coneixement dels valors en què es fonamenta la societat democràtica i el dels drets humans, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, l'ús del diàleg en la resolució de conflictes, el plantejament crític dels hàbits de consum i dels estils de vida i el desenvolupament de projectes en comú.

Del que s'acaba de dir se'n dedueixen dues competències molt estretament relacionades: la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i la competència social i ciutadana.

#### *Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic*

Aquesta competència mobilitza els sabers escolars que li han de permetre comprendre la societat i el món en què es desenvolupa, fa que l'alumnat superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiari-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius. En definitiva, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com elements clau de la qualitat de vida de les persones.

Per fer-ho, cal interpretar la realitat i aplicar conceptes i principis propis dels diferents camps del saber que donin sentit als fenòmens quotidians, l'adequada percepció de l'espai físic en el qual es desenvolupen les activitats humanes i la vida en general, tant a escala global com a escala local. Finalment, també cal tenir en compte l'habilitat per a interactuar en l'entorn més proper: moure's en ell i resoldre problemes en què intervinguin els objectes i la seva posició.

El coneixement i la interacció amb el món físic és una competència interdisciplinària en tant que implica habilitats per desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència, processos tecnològics, etc.) i per interpretar el món, la qual cosa exigeix l'aplicació, dels conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de saber involucrats. També duu implícit ser conscient de la influència que té la presència de les persones en l'espai, el seu assentament, les modificacions que introdueixen i els paisatges resultants, així com la importància que tots els éssers humans es beneficien del desenvolupament i que aquest procuri la conservació dels recursos i la diversitat natural, i es mantingui la solidaritat global i intergeneracional.

Aquesta competència, i partint del coneixement del cos humà, de la naturalesa i de la interacció dels homes i les dones amb ella, permet argumentar racionalment les conseqüències dels diferents modes de vida, i adoptar una disposició a una vida física i mental saludable en un entorn natural i social que també ho sigui. Així mateix, suposa considerar la doble dimensió –individual i col·lectiva– de la salut, i mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers les altres persones i envers un mateix.

També incorpora l'aplicació d'algunes nocions, conceptes científics i tècnics, i de teories científiques bàsiques prèviament compreses, com per exemple, identificar i plantejar problemes rellevants; realitzar observacions directes i indirectes; plantejar i contrastar solucions temptatives o hipòtesis; identificar el coneixement disponible i comunicar conclusions.

Aquesta competència proporciona, a més, destres associades a la planificació i maneig de solucions tècniques seguint criteris d'economia, eficàcia i sostenibilitat, per satisfer les necessitats de la vida quotidiana i del món laboral. Suposa així mateix demostrar esperit crític en l'observació de la realitat i en l'anàlisi dels missatges informatius i publicitaris, així com uns hàbits de consum responsable en la vida quotidiana. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic al costat d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En definitiva, aquesta competència suposa el desenvolupament i aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint en els àmbits científic i tecnològic són molt ràpids i tenen una influència decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic en contrast amb d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.

En coherència amb tot el dit en els paràgrafs anteriors, són parts d'aquesta competència bàsica l'ús responsable dels recursos naturals, la cura del medi ambient, el consum racional, responsable, i la protecció i promoció de la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones i de les societats.

#### *Competència social i ciutadana*

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Sí bé aquesta competència manté vincles més estrets amb les àrees de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres àrees del currículum.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que

pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i compromès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altre; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

La dimensió ètica de la competència social i ciutadana suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racionalment per crear progressivament un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte. Això suposa entendre que no tota posició personal és ètica, si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans.

La vessant social d'aquesta competència suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Afaveix també la comprensió de la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar aquesta realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistemàtic per jutjar els fets i problemes socials i històrics, i per reflexionar sobre ells de manera global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

També formen part d'aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia emprant, tant els coneixements sobre la societat com una escala de valors construïda per mitja de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

La vessant de ciutadania d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora que exigeix el coneixement i comprensió dels valors en què s'assenten els estats i societats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. Permet reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania, amb particular atenció als drets i deures reconeguts en les declaracions internacionals, en la Constitució espanyola i en l'Estatut d'autonomia de Catalunya, així com la seva aplicació per part de diverses institucions, i mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics, que a la vegada comporta disposar d'habilitats com la presa de consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions, i llur control i autorregulació.

L'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per participar activament i plena en la vida cívica, significa construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics, exercir els drets, llibertats, responsabilitats i deures cívics, i defensar també els drets d'altre.

En síntesi, aquesta competència suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

#### *Desenvolupament de les competències bàsiques*

El desenvolupament competencial implica la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Aprendre a pensar i comunicar.

Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.

Aprendre a conviure i habitar el món.

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma per tal que cadascú construeixi la seva pròpia manera de ser i utilitzi aquesta manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen. Treballar l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, del pensament crític i d'hàbits responsables és essencial per a aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

Aprendre a pensar i comunicar per tal d'afavorir la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos. Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports, utilitzar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit,



visual, corporal, digital...) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi.

Aprendre a descobrir i tenir iniciativa per tal de potenciar la utilització dels coneixements de què es disposa per a interpretar la realitat, establir diàlegs interactius sobre fets i situacions, afavoreix la construcció de coneixements més significatius i cada vegada més complexos, i el compromís per a implicar-se en processos de millora. Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes, cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.

Aprendre a conèixer i habitar el món per tal que els nois i noies esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius en una societat democràtica i participativa. La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.

## ANNEX 2

### *Curriculum de l'educació secundària obligatòria*

#### *Àmbit de llengües*

(Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengües estrangeres)

L'objectiu central de l'educació és preparar l'alumnat de Catalunya perquè sigui capaç de desenvolupar-se com a persona, de comunicar-se, i així pugui afrontar els reptes de la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI. Això significa educar els nois i les noies perquè desenvolupin aquelles competències comunicatives i lingüístiques que facin possible que tant personalment com socialment siguin capaços d'actuar i reeixir en el seu entorn i construir els fonaments de la ciutadania, del coneixement del que és la condició humana, de la comprensió d'altres.

Per aconseguir-ho, en l'educació secundària obligatòria cal plantejar el desenvolupament integral i harmònic dels aspectes intel·lectuals, afectius i socials de la persona, entre els quals l'educació lingüística i comunicativa ocupa un lloc preferent. Cal formar parlants plurilingües i interculturals; l'assoliment de la competència plena en català, la llengua pròpia de Catalunya, i en castellà és la garantia que l'escola proporciona a l'alumnat la competència que els cal per tenir les mateixes oportunitats. Aquesta competència plurilingüe i intercultural inclou el respecte per la diversitat lingüística i el desig d'aprendre altres llengües i d'aprendre de totes les llengües i cultures, i, d'una manera totalment integrada, l'assoliment del domini de les competències comunicatives audiovisuals i digitals necessàries per ser competent en la nostra societat.

D'aquesta manera, l'alumnat esdevindrà capaç de dur a terme les tasques de comunicació que li permetin expressar la comprensió de la realitat, relacionar-se amb persones de la seva edat i adultes de tot arreu, integrar, comprendre, valorar i comunicar la seva cultura i sentiments, amb la utilització del llenguatge verbal, oral i escrit, i el no verbal, amb la possibilitat d'usar els mitjans audiovisuals i les tecnologies de la informació i la comunicació.

El desenvolupament d'aquesta competència comunicativa plurilingüe i intercultural no ha de ser un afer exclusiu de l'àmbit de llengua. Atès que la llengua i la comunicació són la base per a la captació, elaboració i comunicació del coneixement, totes les matèries esdevenen també responsables del desenvolupament de les capacitats comunicatives de l'alumnat. És a dir, totes les matèries s'han de comprometre, des de la seva especificitat i des de les maneres peculiars d'explicar el món, en la construcció de les competències de comunicació.

#### *El tractament de les llengües*

La finalitat de l'ensenyament de les llengües és el progressiu domini d'aquestes, essencial en la vivència de la cultura i l'obertura al món, i un dels factors que contribueix més plenament a la identitat individual, social i personal. Per als centres educatius de Catalunya, la primera referència que cal tenir en compte és la legislació, l'Estatut i la Llei de política lingüística, que estableix que la llengua pròpia de Catalunya és el català i que és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament. A més, el català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat. El reconeixement d'haver d'aprendre dues llengües, a més, és un privilegi que obre les portes a desenvolupar-se en una societat plural oberta a altres cultures.

Aquesta obertura es reforça, a més, si considerem la nostra vinculació a Europa, per mitjà del Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües, elaborat pel Consell d'Europa, que planteja com a fita aprendre una o dues llengües estrangeres, en coherència amb la competència plurilingüe i intercultural: "la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures". És evident que així s'afavorirà la participació de l'alumnat en la vida escolar, acadèmica, afectiva i relacional, la transferència de coneixements entre llengües, les actituds obertes i de respecte envers la diversitat lingüística pròxima i llunyan, entesa com un dels patrimonis de la humanitat. A més, aquest coneixement de diverses llengües potencia el domini del català i la valoració de la pròpia cultura.

Això vol dir que els nois i les noies, en acabar l'etapa: a) han de dominar el català, llengua vehicular, de cohesió i d'aprenentatge; b) també han de dominar el castellà; c) han de conèixer una o dues llengües estrangeres per tal d'esdevenir usuaris i aprenents capaços de comunicar-se i accedir al coneixement en un entorn plurilingüe i pluricultural; d) han de comprendre missatges

escrits bàsics i establir relacions entre llengües romàniques, i finalment e) han de tenir una actitud oberta, respectar les llengües i cultures presents en l'entorn on viuen i interessar-s'hi, i també ho han de fer respecte d'altres de més llunyanes, de les quals poden aprendre i enriquir-se personalment, malgrat no les aprenguin mai.

L'objectiu d'aconseguir parlants plurilingües competents implica que cada escola, partint d'una anàlisi sociolingüística rigorosa del centre i del seu entorn, estableixi en el Projecte lingüístic del centre programes precisos de gestió de les llengües per determinar com el català, llengua vehicular de l'escola, s'articula, d'una manera coherent, amb l'ensenyament de les altres llengües i de les altres matèries tot establint acords per a relacionar les diferents estratègies didàctiques. En fer-ho, cal recordar que el català és una llengua que l'escola ha de tractar amb especial atenció, no només pel seu estatus oficial, sinó també, i sobretot, pel desconeixement que en té una part de l'alumnat pel que fa als seus usos col·loquials i informals. Els centres educatius tenen, doncs, la missió de transmetre-la perquè tota la població pugui emprar-la en qualsevol situació comunicativa, fet que ha de garantir la cohesió de tota la societat evitant així la seva compartimentació en comunitats lingüístiques separades. Alhora, l'escola ha de garantir que el seu alumnat tingui també un domini ple del castellà, oferint l'ensenyament d'aquelles formes d'ús menys conegudes pel seu alumnat. També cal, respecte a les llengües estrangeres, considerar la seva diferent presència social per fer-ne un tractament diferenciat. Per a un ensenyament adequat de les llengües, és important el tractament integrat dels llenguatges audiovisuals amb què es construeixen les comunicacions.

El projecte lingüístic de centre pot ser també un instrument de reflexió sobre el perill que comporta, per al desenvolupament de competències lingüístiques i per a la integració social de les persones, la restricció del català als espais vinculats al currículum escolar i la seva desvinculació de les relacions interpersonals, afectives, lúdiques, etc. En aquest sentit, el professorat ha de ser conscient de la necessitat del desenvolupament de les competències comunicatives i lingüístiques del alumnat per a l'assoliment dels objectius bàsics de la pròpia matèria. I per tant, cal que se senti implicat en l'elaboració i aplicació del projecte lingüístic del centre ja que proporciona les eines fonamentals per a la formació dels nois i les noies.

#### *Competències pròpies de l'àmbit de llengües*

La primera competència que cal considerar, d'acord amb la finalitat de donar les eines perquè els nois i les noies puguin afrontar els reptes de la societat, és la competència plurilingüe i intercultural que, en essència, és actuar adequadament en un món plural, multilingüe i multicultural. Això suposa que en l'ensenyament de les llengües, a més dels aprenentatges específics de cada una de les llengües, caldrà aprendre actituds i habilitats per afrontar altres llengües, fins i tot desconegudes (conèixer i valorar-les, saber gestionar el problema de les interaccions multilingües, respectar altres maneres de veure el món, etc.), en resum, estar obert a l'altre.

En relació directa amb aquesta competència més global, hi ha una segona, la competència comunicativa, que en totes les matèries esdevé la clau i que en la lingüística articula els aprenentatges que s'han de fer en totes les llengües. Aquesta competència ha de ser atesa des de totes les matèries curriculars i activitats educatives del centre si es vol el seu desenvolupament coherent i eficaç. Aquesta competència es concreta en:

La competència oral, la qual facilita, a través dels intercanvis amb els altres, adults o no, elaborar i expressar idees, opinions i sentiments, és a dir, la construcció del propi pensament. Cal considerar-la en totes les seves dimensions, la de la interacció, la de l'escolta i la producció, i la de la mediació, en gran grup o grups més petits, atenent tant els aspectes verbals com els no verbals i la possibilitat d'emprar diferents mitjans o les tecnologies de la informació i la comunicació. A més, l'ús reflexiu de la parla és l'eina més eficaç per al pilotatge dels aprenentatges. L'alumnat ha d'assumir el paper d'interlocutor atent i cooperatiu en situacions de comunicació, fet que l'ajudarà a intervenir de forma competent en el seu entorn i a desenvolupar-se amb expressivitat i fluïdesa en una societat democràtica i participativa.

Aquesta prioritització de la llengua parlada és de gran importància quan es tracta de l'ensenyament d'una llengua nova per a l'alumnat. En aquesta situació, l'ús de diferents recursos didàctics, amb variats formats i suports i en diferents contextos (festes, representacions, projectes i activitats curriculars) ha de ser una de les claus per a un aprenentatge eficaç.

També té una especial rellevància en l'aprenentatge de les llengües estrangeres, ja que el model lingüístic aportat per l'escola és la font bàsica de coneixement i aprenentatge d'aquesta llengua. Els discursos orals utilitzats a l'aula són al mateix temps vehicle i objecte d'aprenentatge, per la qual cosa el currículum ha d'atendre tant el coneixement dels elements lingüístics i comunicatius com la capacitat d'utilitzar-los en l'aprenentatge de diferents continguts curriculars i en les diferents situacions comunicatives; a més, el seu treball en aquesta etapa ha de ser el fonament del treball dels continguts de la competència escrita.

La competència comunicativa escrita, la qual s'ha de potenciar en totes les seves dimensions, receptives (lectura) i productives (escriptura), de comunicació i creació, i cal relacionar-la amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç. Els processos de lectura i escriptura són complexos i diversos segons quin sigui el tipus de text i el contingut que s'hi vehicula, són processos que s'aprenen en la lectura i escriptura de textos a qualsevol matèria o activitat escolar. Cal motivar qui llegeix i escriu perquè descobreixi en la llengua escrita una eina d'entendre's a si mateix o a si mateixa i a les altres persones, i els fenòmens del món i la ciència, i també que és una font de descoberta i de plaer personal. En això té molta importància la potenciació de la biblioteca (i mediateca) i altres institucions escolars com la ràdio o plataformes d'Internet, com a dinamitzadores de l'aprenentatge lector i escriptor. A més, cal aplicar-la progressivament a textos de nivells de complexitat cada vegada

més gran i de tipologia i funcionalitat diversa, en diferents suports (paper, digital) i formats (text, gràfiques i imatge).

La competència comunicativa audiovisual, la qual cal atendre en totes les seves dimensions, receptives, productives i crítiques, de comunicació i creació, i cal relacionar-la amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç. Els processos de recepció i creació són uns processos complexos i diversos segons quin sigui el tipus i format triat i el contingut que s'hi vehicula, són processos que s'aprenen en la seva utilització en qualsevol matèria o activitat escolar. Cal motivar la seva utilització per aprendre i comprendre'ls com a globalitat, tot aplicant el seu aprenentatge a missatges cada cop més complexos i amb funcions més diversificades i amb formats i suports més variats.

Finalment, la competència literària fa que els nois i les noies puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional. L'accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos, i apreïen textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d'altres formes estètiques de la cultura que ens envolta (cançons, refranys, dites, etc.). Amb tot això els nois i les noies van interioritzant els senyals de la cultura que els aniran precisant els criteris per ser més rigorosos en les seves valoracions i gustos estètics, amb la qual cosa, a més d'estimular la seva creativitat, es desenvolupa el seu sentit crític.

#### *Aportacions de l'àmbit de llengües a les competències bàsiques*

El paper que juga la llengua i la comunicació en els processos d'aprenentatge i el fet que la base dels seus ensenyaments se situï en l'ús social de la llengua, fa que els aprenentatges lingüístics i comunicatius que es produeixen en qualsevol matèria, amb una bona coordinació docent, es pugui aplicar a l'aprenentatge de les altres i, alhora, afavoreixin la competència plurilingüe i intercultural de l'alumnat. Les activitats de les matèries lingüístiques tenen, evidentment, una importància remarcable en el desenvolupament de la competència comunicativa, cal però recordar que en ser una competència transversal a totes les matèries, l'assoliment dels objectius bàsics dependrà del tractament que se'n faci a totes.

Alhora, les activitats relacionades amb aquesta competència també afavoreixen la millora de les competències metodològiques. Els processos de la llengua escrita en concret són una de les claus en la competència del tractament de la informació i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a l'elaboració de coneixement. La lectura i escriptura d'informacions presentades en diferents llengües, fet facilitat amb l'ús de les TIC, aporta una nova dimensió als processos de tractament de la informació. La diversitat de punts de vista i la manera de presentar les informacions facilita la flexibilitat mental necessària per a un aprenentatge crític. A

més, la verbalització i les interaccions resulten claus en el desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre, ja que regulen i orienten la mateixa activitat amb progressiva autonomia.

La llengua, precisament pel paper que juga en el desenvolupament de les competències metodològiques, ajuda a la comprensió dels processos de les competències centrades a conèixer i habitar el món. D'una manera molt especial, la competència plurilingüe i intercultural contribueix al desenvolupament de la competència social i ciutadana, entesa com les habilitats i destreses per a la convivència, el respecte i l'enteniment entre les persones. Aprendre llengües és, abans que altra cosa, aprendre a comunicar-se amb els altres persones, a prendre contacte amb distintes realitats i a assumir la pròpia expressió com a modalitat fonamental d'obertura als altres.

A més de reconèixer les llengües com un component cultural de primer ordre, la lectura, comprensió i valoració de les obres literàries contribueix d'una manera clau al desenvolupament de la competència artística i cultural.

#### *Estructura dels continguts*

La presentació unitària del currículum es fa per afavorir el desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural. Així es facilita la necessària coordinació de les propostes de totes les llengües ensenyades a l'aula, i la prioritització de les propostes derivades del diferent estatus que té cada llengua i el domini de partida que en tenen les noies i els nois.

Aquest darrer aspecte ha estat clau en la presentació dels continguts de les llengües estrangeres: es poden produir molt variades situacions tant en la primera com, sobretot, en la segona llengua estrangera. El fet que pugui ser cursada una segona llengua des del darrer cicle de primària i que hi pugui haver d'altres que no ho facin fins al tercer de secundària fa que siguin tan diverses les possibilitats. Caldrà una coordinació molt afinada perquè el tractament diferenciatiu, necessari, afavoreixi els aprenentatges de tot l'alumnat.

La coordinació dels ensenyaments de les diferents llengües caldrà completar-la respecte als llenguatges audiovisuals que es treballen en les diferents matèries curriculars. L'elaboració del projecte lingüístic i comunicatiu del centre, en el qual hi ha de participar tot el professorat, juga un paper clau en la definició del currículum, tant en el de les matèries lingüístiques com en el de les no lingüístiques.

Els continguts de les matèries lingüístiques s'organitzen al voltant de les grans competències, citades abans, amb la finalitat d'atendre els diferents usos socials. Per això el currículum presenta: la dimensió comunicativa, que inclou participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals, la comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals, l'expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals, i els coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge; la dimensió literària, i la dimensió plurilingüe i intercultural.

La dimensió comunicativa és la base dels aprenentatges de l'àmbit, com ho és de tots els aprenentatges escolars, per la qual cosa els continguts que es presenten en aquesta dimensió no són els específics de l'àmbit lingüístic, sinó que

caldrà atendre'ls en totes les activitats curriculars. En aquest apartat, apareixen els continguts referits al funcionament de la llengua i el seu aprenentatge, amb la qual cosa es vol significar que per al seu aprenentatge cal introduir-los i exercitar-los amb la funció exclusiva de millorar la comunicació, defugint el tractament gramatcalista de l'ensenyament de les llengües.

La dimensió literària planteja els continguts específics de la matèria, de manera que el tractament dels continguts de la dimensió comunicativa s'ha de focalitzar per a l'assoliment dels objectius d'aquesta dimensió. En aquest apartat, cal posar atenció especial a la cultura tradicional i les obres de referència de la nostra cultura escrita, la nacional i la universal, que han de configurar la base cultural del nostre alumnat. Cal recordar que, malgrat que el nucli el representen els processos de recepció, la presència d'activitats d'escriptura és un bon instrument per a l'educació literària.

Finalment la dimensió plurilingüe i intercultural planteja continguts relacionats amb els usos socials en contextos multilingües. Cert que aquesta dimensió s'ha de tenir en compte en totes les accions docents, però en aquest àmbit cal fer una aproximació més reflexiva i organitzada per atendre totes les habilitats necessàries per a la comunicació en contextos plurals. Donada la peculiaritat d'aquests continguts plurilingües, es presenten unitàriament en un únic bloc al final de cada curs i precedint als criteris d'avaluació. És funció de l'equip docent que, en el Projecte lingüístic de centre, s'articulin els ensenyaments d'aquest àmbit en els de les diferents llengües, matèries curriculars i activitats escolars.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

Cada cop és més gran l'acord segons el qual les llengües, totes les llengües i en totes les seves dimensions, s'aprenen en l'ús social i que les necessitats pragmàtiques de comunicació són les que van orientant i afavorint l'assentament del codi. Per contra, s'ha demostrat a bastament que no en garanteix l'aprenentatge ni l'ensenyament directe i explícit de les formes i normes, ni fer-ho component per component, com proposaven els enfocaments gramaticals, ni aïllar cada llengua que s'aprèn.

Per tant, per ensenyar adequadament les llengües i la comunicació cal dissenyar situacions d'aprenentatge globals en què l'ús motivat i reflexiu de les estratègies lingüístiques i comunicatives porti a la solució dels problemes que s'hi plantegen. Atesa la realitat social, lingüística i cultural de la nostra societat, cal un ensenyament integrat de les llengües, que coordini els continguts que s'aprenen i les metodologies en les diferents situacions d'aula, a fi que les noies i els nois avancin cap a l'assoliment d'una competència plurilingüe i intercultural.

Un aspecte que no es pot oblidar és que una part important de l'èxit dels programes d'immersió lingüística es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar de l'alumnat. Per això, cal tenir en compte la llengua de l'alumnat, en especial la de l'alumnat immigrant, tant a nivell simbòlic com en la pràctica educativa, cosa que, a més, afavorirà que el català esdevingui la llengua comuna i eina de cohesió social.

L'adquisició de la llengua catalana caldrà atendre-la en la diversitat que planteja l'alumnat i no es pot perdre de vista que, com a nova llengua, és un procés llarg. Per afavorir-lo, les propostes derivades de l'ensenyament comunicatiu i de l'ensenyament integrat de les llengües i els continguts curriculars són d'una importància clau. Per aconseguir-ho, cal mesures organitzatives que facilitin treballar els continguts escolars de manera més transversal i menys parcel·lada, que contemplin l'heterogeneïtat real de les aules.

Cal atendre la diversitat de l'aula amb la negociació permanent del que es fa i es diu a l'aula. L'activitat dialògica, la conversa entre les noies i els nois, i entre l'alumnat i el professorat ha d'impregnar totes les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Això comporta una manera diferent d'actuar a l'aula i una organització diferent de l'alumnat. Cal potenciar espais de comunicació suficientment variats per a fer possible la seva adequació a tots els estils i característiques d'aprenentatge, una escola per a tothom, que afavoreixi que cada alumne i alumna arribi a ser cada vegada més autònom en el seu aprenentatge i, alhora, aprengui a treballar cooperativament.

Es tracta d'ensenyar les llengües i la comunicació amb un enfocament comunicatiu, que se centra en la construcció social dels significats, la qual cosa vol dir que, per donar sentit a tots els aprenentatges del currículum, cal organitzar el centre educatiu com un espai comunicatiu amb institucions escolars com la biblioteca o mediateca del centre, la revista de l'escola, la ràdio escolar i entorns virtuals que facilitin l'intercanvi dintre de l'escola i l'obertura del centre al seu entorn.

Pel que fa als recursos de les TIC integrats a l'àmbit de llengües, s'utilitzen per organitzar, aplicar i presentar la informació en diferents formats, per llegir i escriure de forma individual i col·lectiva, per comunicar-se i publicar la informació per a una audiència determinada, facilitant la quantitat i qualitat dels documents produïts i fent que el procés de lectura i escriptura esdevingui més col·laboratiu, interactiu i social.

Les tècniques del processador de text serviran per organitzar el text, per gestionar-lo, per modificar-lo, corregir els errors i millorar-lo. El correctors canvien el procés de revisió. Equivocar-se forma part del procés d'aprenentatge. Les presentacions multimèdia donen suport a l'expressió oral.

Cal tenir en compte que sorgeixen noves escriptures -no-lineals (hipertext), interactives i en format multimèdia-, amb signes ideogràfics i amb ajudes per activar els coneixements i per a la generació de textos. Tot això requereix diferents tipus de processos de comprensió i diferents estratègies per al seu aprenentatge.

En la cerca d'informació es treballa amb mitjans tecnològics per tal d'arribar a entendre, registrar, valorar, seleccionar, sintetitzar i comunicar la informació, situant el procés d'ensenyament i aprenentatge dins d'un context real i dinàmic, introduint elements motivadors i diversificant les possibilitats didàctiques en la forma de treballar els continguts.

Un darrer principi, relacionat amb els enfocaments didàctics que s'acaben de descriure, és l'educació en els valors i actituds respecte

de la llengua. En primer lloc, perquè introduir l'obertura i sensibilitat envers la diversitat lingüística i cultural, present a l'aula o a l'entorn o bé aportant experiències externes, és una de les claus perquè es produeixi la necessària flexibilitat de pensament, i perquè tothom respecti i s'interessi pels altres. En segon lloc, perquè cal que l'alumnat sigui conscient del perill que la llengua i els diferents llenguatges es puguin convertir en vehicles de transmissió de valors negatius d'etnofòbia, de sexisme o d'intolerància. A l'escola cal fer una aposta seriosa per la lluita contra l'etnocentrisme i totes les varietats d'intolerància.

Pel que fa a l'avaluació, cal abandonar la visió de l'avaluació exclusivament sancionadora dels resultats de l'alumnat, i passar a concebre-la fonamentalment com a activitat comunicativa que regula (i autoregula) els processos d'aprenentatge i ús de la llengua, a fi de potenciar el desenvolupament de la competència plurilingüe i l'assoliment de l'autonomia de l'aprenentatge. En aquesta visió, l'avaluació forma part indistricable de l'estructura de les tasques de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Cal preveure els dispositius d'avaluació com a activitat conjunta (interactiva) amb l'alumnat, com a reflexió sobre els processos i sobre els resultats de l'aprenentatge lingüístic, tot precisant les pautes i els criteris per regular el procés, per a valorar els esculls que es presenten, i per a introduir-hi millores, a més de la necessària valoració del resultat final. L'ús dels diferents tipus d'avaluació (autoavaluació, heteroavaluació, coavaluació, individual, col·lectiva) i instruments (pautes d'avaluació, qüestionaris, portfolis, dossiers) asseguraran l'eficàcia educativa.

Per a aconseguir totes les virtualitats d'aquesta avaluació, cal que l'alumnat sigui conscient de tot el procés seguit, que sigui capaç d'usar funcionalment la reflexió sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions, i que aprengui a transferir el que ha après en altres situacions. Amb aquesta activitat cognitiva i metacognitiva el professorat, com a mediador i assessor, o un grup d'alumnes mitjançant el treball cooperatiu, poden donar a cada noia i noi el protagonisme i la responsabilitat del seu aprenentatge ajudant-lo a valorar el propi treball i a decidir com millorar-lo.

Atès, a més, que l'objectiu de l'ensenyament de la llengua és aconseguir que els nois i les noies esdevinguin persones plurilingües, cal canviar l'avaluació que podia tenir sentit en un marc monolingüe; cal partir de la idea que hi ha diferents graus de domini d'una llengua, i que cal tenir altres capacitats, com el canvi de llengües, desconegudes en una persona monolingüe. En aquesta avaluació és molt important que l'alumnat sigui conscient de la seva situació plurilingüe i del fet que aquesta pot canviar.

Finalment, tot el procés d'avaluació, i encara més si es pensa en els passos finals del procés de l'ensenyament obligatori i la certificació, és una tasca col·laborativa i una responsabilitat de tot l'equip de professorat. La gestió d'aquests procediments, decisions i implementacions, l'ha d'abordar conjuntament tot l'equip docent, el qual haurà de decidir les mesures que caldrà organitzar, també en conjunt, per a facilitar la millora de l'aprenentatge del seu alumnat.



### Objectius

Les matèries de Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura i Llengües estrangeres de l'educació secundària obligatòria tenen com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Valorar la llengua i la comunicació com a mitjà per a la comprensió del món dels altres i d'un mateix, per a participar en la societat plural i diversa del segle XXI, per a l'enteniment i mediació entre persones de procedències, llengües i cultures diverses, evitant qualsevol tipus de discriminació i estereotips lingüístics.

2. Aconseguir la competència comunicativa oral, escrita i audiovisual en les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre (en la cerca i elaboració d'informació, i en la transformació dels coneixements), per expressar les opinions i concepcions personals, apropiant-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.

3. Aconseguir la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió, i per a la seva participació en les creacions culturals.

4. Aconseguir la competència en llengua castellana de manera que sigui possible que, al final de l'educació obligatòria, s'utilitzi normalment i correctament les dues llengües oficials.

5. Aconseguir la competència en llengües estrangeres com a eina d'aprenentatge de continguts diversos, com a font de plaer i de creixement personal, i com a porta oberta a altres persones i cultures.

6. Utilitzar amb autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació i comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos i per participar en la vida social.

7. Interaccionar, expressar-se i comprendre oralment, per escrit o audiovisualment, de manera coherent i adequada als contextos acadèmic, social i cultural, adoptant una actitud respectuosa i de cooperació.

8. Escoltar i comprendre informació general i específica, i expressar-se i interactuar en llengua estrangera en situacions habituals de comunicació adoptant una actitud adequada, participativa, oberta i respectuosa i amb un cert nivell d'autonomia.

9. Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat acadèmica, social i cultural tot valorant la lectura com a font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món, i consolidar hàbits lectors.

10. Comprendre i crear textos literaris utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions dels gèneres, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics, tot valorant el coneixement del patrimoni literari com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva.

11. Aplicar de manera reflexiva els coneixements sobre el funcionament de la llengua i les normes d'ús lingüístic per comprendre i produir missatges orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció, i transferir aquests

coneixements a les altres llengües que s'aprenen a partir de la reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge.

12. Conèixer la realitat plurilingüe de Catalunya, d'Espanya i del món actual, i valorar les varietats de la llengua i la diversitat lingüística del món com una riquesa cultural.

13. Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües i participar activament en el control i avaluació del propi aprenentatge i el dels altres.

### Primer curs

#### Continguts

#### Llengua i literatura (catalana i castellana)

##### Dimensió comunicativa

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals que tenen com a eix la construcció de la relació social a l'interior de l'aula i del centre.

Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general (publicació i difusió de les activitats escolars).

Conversació per comprendre i per escriure textos i per reflexionar sobre els processos de comunicació en tota mena de situacions.

Participació en interaccions per mitjà del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Participació activa en situacions de comunicació característiques de les activitats de les diferents matèries curriculars, especialment per a l'organització i gestió de les tasques d'aprenentatge, en la recerca i aportació d'informacions, en la petició d'aclariments davant d'una instrucció, en la col·laboració del treball en grup i en el recull final de les activitats realitzades.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels coneixements i de les idees, i per a la regulació dels processos de comprensió i expressió propis de tot procés d'aprenentatge i tant en activitats individuals com en les del treball cooperatiu.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels sentiments propis i aliens, i per a la regulació de la conducta.

Valoració de les normes de cortesia i els marcadors lingüístics de relacions socials, com l'ús i selecció de formes de tractament, convencions en el torn de paraula i estratègies d'interacció.

Ús de les diferents estratègies comunicatives que ajuden a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions.

Actitud de cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball compartit.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de

l'alumnat, amb atenció als narratius, descriptius i conversacionals.

Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius i expositius de les diferents matèries curriculars.

Anàlisi pautada dels diferents codis informatius que es troben en un missatge audiovisual: paraula, text, elements icònics, so.

Identificació de l'estructura comunicativa dels missatges: les intencions de l'emissor i l'ordre i jerarquia de les idees expressades.

Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) cercadors a Internet, enciclopèdies i diaris virtuals; 3) fonts audiovisuals de comunicació.

Ús d'estratègies de recollida d'informació oral, aprendre a escoltar, saber seleccionar i valorar les diferents informacions.

Contrastació dels continguts de textos analitzats amb els coneixements propis, abans i després de la lectura.

Cerca del significat del lèxic desconegut a partir del context, analitzant la forma de les paraules o usant diccionaris, amb la contextualització de les accepcions.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: narratius descriptius.

Composició de textos orals, escrits (en suport paper o digital) i audiovisuals propis de l'àmbit acadèmic, especialment resums, exposicions senzilles i conclusions sobre les tasques i aprenentatges fets amb atenció especial als narratius, descriptius i expositius.

Ús de la comunicació no verbal en la producció dels discursos orals i presentacions audiovisuals.

Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme adequats a la situació comunicativa i la seva funció, amb la possibilitat d'usar els recursos de les TIC (enregistrament de veu) i els mitjans de comunicació (ràdio).

Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes (interpretant els signes de puntuació de forma apropiada), tot incidint en el posicionament del lector respecte del text llegit.

Planificació per aconseguir coherència en les relacions internes i externes dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals: cerca de documentació, pluja d'idees, i la seva selecció i ordenació.

Elaboració d'un còmic.

Utilització dirigida de la biblioteca - mediateca del centre així com dels recursos de les TIC com a font d'informació per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular.

Ús de la conversa i de tècniques d'exploració, discussió i elaboració d'idees mitjançant l'ús d'esquemes que estructurin visualment les idees.

Textualització i revisió per aconseguir cohe-

rència dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals.

Adequació dels textos als registres col·loquial o formal i acadèmic, segons ho requereixi la situació comunicativa del missatge.

Ús dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: connectors textuais bàsics, concordança dins del sintagma nominal i dins del sintagma verbal amb el temps i persona.

Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i ordenació de les idees expressades).

Ús dels elements icònics específics de cada matèria curricular en la producció dels discursos orals, escrits i de les presentacions audiovisuals pròpies de l'àmbit acadèmic.

Estructuració del text en relació amb els aspectes formals i seguiment de les normes bàsiques de presentació dels treballs escrits.

Ús de tècniques de tractament textual amb les TIC: processadors de text, diccionaris electrònics, correctors.

Interès per la bona presentació dels textos orals, amb respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

Interès per la bona presentació dels textos escrits i audiovisuals, tant en suport paper com digital, amb respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Observació de les diferències rellevants entre el discurs oral i escrit.

Identificació del registre col·loquial, reconeixement de la interacció emissor-receptor i el paper que juga el llenguatge no verbal en la conversa.

Identificació i coneixement de les característiques dels discursos descriptius, narratius i de la conversa.

Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors d'enllaç, els connectors temporals i de lloc, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent.

Identificació dels camps lexico-semàntics que apareixen en els missatges i augment del coneixement i domini del lèxic nou, dels mecanismes de formació de paraules (derivació, composició) i de frases fetes i refranys.

Reconeixement del paràgraf com a unitat de sentit i de la puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit.

Dedució de lleis ortogràfiques a partir de l'observació de les regularitats. Aprenere a utilitzar correctament formes menys regulars o irregulars de més freqüència en els textos.

Reconeixement que cada llengua té un funcionament propi i que no sempre hi ha paral·lelisme entre si, ni en ortografia ni en semàntica ni en morfologia.

Desenvolupament d'estratègies de correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta de diccionaris, eines

informàtiques de revisió de textos, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Ús d'estratègies d'autoavaluació i autocorrecció del procés de realització i els resultats de les produccions orals i escrites.

Conscienciació de l'autodiagnòstic de les fortaleces i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu.

Organització i valoració del treball individual per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma i per a la millora personal i del treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

Continguts comuns amb altres matèries

Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres matèries curriculars.

Dimensió estètica i literària

Lectura autònoma o guiada d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional i popular adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.

Coneixement d'autors i d'obres contemporànies o clàssiques, adequades a l'edat, a partir de les lectures comentades d'obres o fragments, de visionats de materials audiovisuals, recitat de poesies, representacions o audicions de poemes musicats.

Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.

Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.

Lectura comentada i expressiva de relats breus i rondalles, incloent-hi mites i llegendes de diferents cultures, tot reconeixent els elements bàsics del relat literari i la seva funció.

Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent els elements bàsics del ritme, la versificació i les figures semàntiques més habituals.

Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral i els elements principals de la posada en escena.

Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de la reflexió i l'anàlisi de textos models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.

Utilització dirigida de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.

Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món i d'un mateix.

Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el còmic.

*Llengües estrangeres*

Dimensió comunicativa

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en converses pautades i controlades, en parella i en grup, dins de l'aula o en l'entorn escolar, i en simulacions relacionades

amb experiències i interessos personals, amb pronunciació i entonació adequades amb diverses finalitats comunicatives.

Participació en converses pautades i controlades en l'entorn escolar relacionades amb continguts d'altres àrees de coneixement, formulant preguntes i respostes adequades a les necessitats de les activitats i amb l'ús d'estratègies de comunicació per resoldre les dificultats durant la interacció.

Comunicació a través de correspondència amb persones que parlen la llengua estrangera a través de correu postal, correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió de preguntes i diàlegs breus relacionats amb les activitats habituals dels àmbits personal i de l'aula o l'entorn educatiu.

Anticipació del contingut general d'allò que s'escolta amb suport d'elements verbals (to de veu) i no verbals (icònics i gestuals).

Comprensió d'instruccions bàsiques per la correcta resolució de tasques.

Comprensió i interpretació de missatges senzills, tot utilitzant estratègies bàsiques com ara, identificació de paraules clau, ús del context verbal i no verbal, i ús dels coneixements previs sobre la situació.

Obtenció d'informació específica en textos orals i audiovisuals sobre assumptes quotidians i predictibles, presentats en formats i suports de tipologia diversa.

Comprensió general i identificació del tema i inferència de significats d'un text oral, escrit o audiovisual: pel context visual, pels coneixements previs del tema, i per la comparació de paraules o frases similars en les llengües que coneixen sobre diversos temes adequats a la seva edat i relacionats amb l'àmbit educatiu i personal.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Formulació de preguntes sobre accions i fets habituals a l'aula.

Utilització de respostes adequades a les informacions requerides en les activitats d'aula.

Producció de textos orals curts, amb estructura lògica i amb pronunciació adequada a partir d'un model treballat prèviament a l'aula.

Compleció i transformació de textos senzills en suport paper i digital.

Elaboració guiada de textos curts coherents, i amb correcció ortogràfica i puntuació adequada, amb diverses intencions comunicatives.

Elaboració de notes i escrits breus per la comunicació personal en suport paper i digital.

Producció de textos, en suport paper i digital, que mostrin cura en la presentació.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Ús del coneixement lingüístic de la llengua pròpia, i d'altres, per facilitar el nou aprenentatge.

Inferència de regles de funcionament de la llengua estrangera a partir de l'observació d'algunes regularitats.

Identificació i ús d'elements lingüístics bàsics i habituals en la comunicació oral i escrita.



Reflexió guiada sobre l'ús i el significat d'elements lingüístics adequats a les diferents funcions i intencions comunicatives.

Sensibilització envers la pronúncia dels fonemes que presenten una especial dificultat en les llengües estrangeres.

Us d'estratègies bàsiques d'aprenentatge per recordar, organitzar i revisar continguts lingüístics (lèxic, funcions i conceptes) situats en contextos comunicatius.

Identificació d'estratègies per a la comprensió i interpretació de missatges i documents: identificació de paraules clau, del context verbal i no verbal, i coneixements previs sobre la situació.

Reconeixement i acceptació de les oportunitats que ofereixen els materials de consulta, els mitjans audiovisuals i les tecnologies de la informació i de la comunicació per a l'aprenentatge de continguts lingüístics i per a l'adquisició de competències lingüístiques comunicatives en llengua estrangera.

Reconeixement i acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Reflexió sobre maneres d'organitzar el treball personal de manera efectiva per a progressar en l'aprenentatge autònom.

Interès per aprofitar les oportunitats d'aprenentatge creades en el context de l'aula i fora de l'aula.

Valoració del treball individual per a la millora personal i del treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

Reflexió sobre els objectius d'aprenentatge de llengües i valoració (fortaleses i dificultats) del propi progrés.

#### Dimensió estètica i literària

Interès per conèixer i per la lectura i audició de produccions tradicionals orals i escrites de la llengua estrangera (rimes, cançons, contes, llegendes).

Lectura, comprensió i gaudi de textos literaris adaptats a la capacitat lectora i els interessos i gustos de l'alumnat.

#### Dimensió plurilingüe i intercultural

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana) i Llengües estrangeres*

Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge.

Conscienciació de pertànyer a una comunitat lingüística, social i cultural.

Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla.

Coneixement de la família lingüística de la llengua de l'escola: llengües romàniques.

Convenciment que el coneixement d'una o dues llengües romàniques proporciona un bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en llengua escrita.

Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües com a font d'enriquiment personal.

Disposició per utilitzar els coneixements de llengües, segons el domini diferent, en contextos reals i funcions diverses: intercanvis amb persones o en recerques d'informació en qualsevol dels formats possibles (audiovisual, Internet, material de consulta).

Comparació i identificació de les semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües conegudes a partir de de temes propers als interessos de l'alumnat, mitjançant eines i suports adequats.

Conscienciació que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior -independentment dels parlants de cada una- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen.

Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la que es parla a la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri.

Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.

Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejar possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.

Us d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.

Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

#### *Criteris d'avaluació*

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana)*

Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC.

Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb especial atenció als narratius, i descriptius.

Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies narrativa, descriptiva.

Usar tècniques de síntesi, en suport paper o digital, per tal de comprendre textos orals i escrits: subratllat, esquemes i resum.

Produir textos (orals, escrits i en diferents suports) narratius, descriptius i conversacionals, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.

Aplicar diferents procediments i formats per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.

Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena i respectar les opinions d'altri.

Exposar l'opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer-ne el

gènere i l'estructura global; valorar de manera general l'ús del llenguatge; i relacionar el contingut amb la pròpia experiència.

Escriure textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula o realitzar-ne alguna transformació senzilla.

Reconèixer i valorar la diversitat lingüística, amb especial atenció a la situació lingüística que es produeix al centre i en l'entorn proper de l'alumnat.

Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autorregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.

#### *Llengües estrangeres*

Participar en interaccions orals sobre temes coneguts o treballats prèviament, utilitzant les estratègies adequades per facilitar la continuïtat de la comunicació i produir un discurs entenedor i adequat a la intenció comunicativa.

Comprendre la idea general i les informacions específiques més rellevants de documents orals senzills, emesos cara a cara, o procedents de mitjans audiovisuals, si es parla lentament i amb claredat.

Reconèixer la idea principal i extreure informació específica i global de documents escrits senzills, en suport paper i digital, sobre continguts de diverses àrees de coneixement i adequats a l'edat.

Produir textos breus, orals i escrits, coherents, i amb bona dicció o amb correcció ortogràfica i puntuació adequada, a partir de models.

Observar algunes regularitats de la llengua estrangera i incloure-ne les regles de funcionament.

Utilitzar de forma guiada els recursos de les TIC per a la cerca, organització, intercanvi i presentació d'informació.

Utilitzar estratègies per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma.

Mostrar una actitud respectuosa, d'interès i de descoberta envers la llengua, la cultura i les formes de vida diferents a les pròpies.

Mostrar predisposició per al treball col·laboratiu.

#### Segon curs

##### *Continguts*

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana)*

#### Dimensió comunicativa

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals que tenen com a eix la construcció de la relació social a l'interior de l'aula i del centre.

Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general (publicació i difusió de les activitats escolars).

Conversar per comprendre i per escriure textos i per reflexionar sobre els processos de comunicació en tota mena de situacions.

Participació en interaccions per mitjà del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals característiques de les situacions acadèmiques, especialment per sol·licitar ajut i per a les gestions de les tasques escolars i les interaccions pròpies dels intercanvis d'opinió i de l'exposició de les conclusions i dels aprenentatges de les diferents matèries curriculars.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels coneixements i de les idees, per a la regulació dels processos de comprensió i expressió propis de tot procés d'aprenentatge, tant en activitats individuals com en les de treball cooperatiu.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels sentiments propis i aliens, i per a la regulació de la conducta.

Valoració de les normes de cortesia i els marcadors lingüístics de relacions socials com l'ús i selecció de formes de tractament, convencions en el torn de paraula i estratègies d'interacció.

Ús apropiat de fórmules lingüístiques i de comportament social associades a situacions concretes de comunicació: cortesia, acord, discrepància.

Us de les diferents estratègies comunicatives que ajuden a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions.

Actitud de cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball compartit.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de l'alumnat, amb atenció als expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius.

Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius, expositius, instructius i argumentatius de les diferents matèries curriculars i amb atenció a l'obtenció d'informació de diferents mitjans.

Anàlisi pautada i interpretació dels diferents codis informatius que es troben en un missatge audiovisual: paraula, text, elements icònics, so.

Identificació de l'estructura comunicativa dels missatges: les intencions de l'emissor i l'ordre i jerarquia de les idees expressades.

Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) operadors lògics en el cercador d'Internet; 3) fonts audiovisuals, recursos digitals i entorns virtuals de comunicació.

Ús d'estratègies de recollida d'informació oral, aprendre a escoltar, saber seleccionar i valorar les diferents informacions.

Ús de tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals i escrits (en paper o digital): identificació de les idees principals i secundàries,

elaboració d'esquemes que estructurin visualment les idees, resum.

Contrastació dels continguts de textos analitzats amb els coneixements propis, abans i després de la lectura.

Cerca del significat del lèxic desconegut a partir del context, analitzant la forma de les paraules o usant diccionaris (en paper o virtuals), amb la contextualització de les accepcions.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius.

Composició de textos orals, escrits (en suport paper o digital) i audiovisuals propis de l'àmbit acadèmic, especialment: descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius.

Elaboració de textos escrits que tinguin com a funció la millor presentació oral dels aspectes treballats en les diferents matèries curriculars o en altres situacions comunicatives formals.

Us de la comunicació no verbal en la producció dels discursos orals i presentacions audiovisuals.

Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme adequats a la situació comunicativa i la seva funció, amb la possibilitat d'usar els recursos de les TIC (enregistrament de veu) i els mitjans de comunicació (ràdio).

Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes (interpretant els signes de puntuació de forma apropiada), tot incidint en el posicionament del lector respecte del text llegit.

Procediment de planificació per aconseguir coherència en les relacions internes i externes dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals: documentació, pluja d'idees, i la seva selecció i ordenació.

Utilització dirigida de la biblioteca - mediateca del centre així dels recursos de les TIC com a font d'informació per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular.

Utilització d'esquemes senzills en l'estructuració dels textos orals, escrits i audiovisuals que ajudin a l'estructuració de les idees.

Procediment de textualització i revisió per aconseguir coherència dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals.

Adequació dels textos al registre formal i acadèmic, tot defugint els usos col·loquials quan la situació comunicativa del missatge ho requereixi.

Ús dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: connectors textuals bàsics, concordança dins del sintagma nominal i dins del sintagma verbal amb el temps i persona.

Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i ordenació de les idees expressades).

Ús dels elements icònics específics de cada matèria curricular en la producció dels discursos orals, escrits i de les presentacions en format multimèdia pròpies de l'àmbit acadèmic.

Estructuració del text en relació amb els aspectes formals i seguiment de les normes bàsiques de presentació dels treballs escrits.

Ús de tècniques de tractament textual amb les TIC: processadors de text, programes de presentació, diccionaris electrònics, correctors.

Interès per la bona presentació dels textos orals, amb respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

Interès per la bona presentació dels textos escrits i audiovisuals, tant en suport paper com digital, amb respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Observació de les diferències rellevants entre el discurs oral i escrit.

Identificació del registre estàndard en l'oralitat i de les formes d'expressió de la cortesia.

Identificació i coneixement de les característiques dels discursos expositius, instructius i argumentatius, parant especial atenció a l'expressió de causa i conseqüència.

Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors d'enllaç, els connectors temporals, de lloc i útils per ordenar i indicar causa i conseqüència, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent, amb especial atenció a les substitucions lèxiques.

Identificació dels camps lexicosemàntics que apareixen en els missatges, augment del coneixement i domini del lèxic nou i procediments de precisió i genuïtat lèxica. Ús de diccionaris temàtics i visuals.

Reconeixement del paràgraf com a unitat de sentit i de la puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit.

Coneixement i aplicació de lleis ortogràfiques d'excepció en la majoria de textos de producció pròpia.

Reconeixement dels elements que componen una oració: noms, verbs i complements, determinants, connectors. Funció de cada element en la comunicació.

Ús d'estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Ús d'estratègies d'autoavaluació i autocorrecció del procés de realització i els resultats de les produccions orals i escrites

Consciència de l'autodiagnòstic de les fortalles i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu.

Organització i valoració del treball individual per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma i per a la millora personal i del treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

Continguts comuns amb altres matèries

Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres matèries curriculars.

**Dimensió estètica i literària**

Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional i popular adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.

Coneixement d'autors de literatura catalana i espanyola -especialment novel·la i poesia- del segle XX i contemporanis, a partir de lectures comentades d'obres o fragments, visionat de materials audiovisuals vídeos, jornades o recitals poètics, assistència a representacions teatrals, audicions de poemes musicats.

Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.

Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.

Lectura comentada i expressiva de contes i altres relats breus, tot comparant i contrastant els temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç.

Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent el valor simbòlic del llenguatge poètic, els recursos retòrics més importants i els procediments de versificació.

Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral, sobretot l'estructura.

Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat a partir d'anàlisis de textos models, i utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.

Utilització progressivament de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.

Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món, de la naturalesa humana i de les relacions entre les persones, i d'un mateix, tot aprofitant la lectura per a repensar les pròpies vivències.

Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: la cançó i la seva relació amb la poesia com a gènere literari a partir de lectures i audicions de textos coneguts o propers als interessos i gustos de l'alumnat.

**Llengües estrangeres****Dimensió comunicativa**

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en converses pautades de l'entorn escolar i en simulacions relacionades amb experiències i interessos personals, en parelles i en grup, fent ús d'estratègies per superar les interrupcions i per iniciar i cloure intercanvis comunicatius; amb pronunciació i entonació adequades i amb diverses finalitats comunicatives.

Participació en converses pautades i controlades en l'entorn escolar relacionades amb continguts d'altres àrees de coneixement, formulant preguntes i respostes adequades a les necessitats de les activitats i amb l'ús d'estratègies de comunicació per resoldre les dificultats durant la interacció.

Comprensió i interpretació de missatges orals produïts en interaccions quotidianes senzilles, tot utilitzant estratègies bàsiques com ara, identificació de paraules clau, ús del context verbal i no verbal, i ús dels coneixements previs sobre la situació.

Correspondència amb persones que parlen la llengua estrangera a través de correu postal, correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió de preguntes i de missatges emesos dins de l'aula relacionats amb les activitats habituals de l'àmbit personal i de l'aula.

Anticipació del contingut general d'allò que s'escolta amb suport d'elements verbals (to de veu) i no verbals (icònics i gestuals).

Comprensió d'instruccions per la correcta resolució de tasques.

Obtenció d'informació general i específica de textos senzills orals i audiovisuals de tipologia diversa, sobre assumptes quotidians i predictibles procedents de diferents mitjans de comunicació i amb el suport d'elements verbals i no verbals utilitzant estratègies bàsiques com ara, identificació de paraules clau, ús del context verbal i no verbal, i ús dels coneixements previs sobre la situació.

Comprensió de la informació general i específica de textos en suport i format de tipologia diversa, sobre temes adequats a la seva edat i relacionats amb l'àmbit educatiu i personal.

Recerques a Internet en alguna de les llengües estrangeres. Utilització dels coneixements adquirits en altres situacions per aplicar-los a la comprensió de les idees bàsiques que s'expressen en el text.

Iniciativa per llegir de forma autònoma textos escrits o audiovisuals senzills com a font de plaer i de descoberta.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Formulació de preguntes sobre accions i fets habituals en l'entorn escolar.

Utilització de respostes adequades a les situacions de comunicació a l'aula.

Producció de textos orals breus i coherents: cançons, poemes, rimes, temes d'interès personal i amb pronunciació adequada a partir d'un model treballat prèviament.

Ús d'expressions comunes, de frases fetes i de lèxic apropiat a contextos concrets i quotidians en l'àmbit educatiu i personal.

Ús d'algunes fórmules que diferencien el llenguatge formal i informal en situacions comunicatives característiques de l'entorn escolar o proper.

Transformació de textos senzills de diferents suports i formats, modificant o expandint frases i paràgrafs, i parant atenció a la redacció i revisió d'esborranys.

Producció semi controlada de textos, en suport paper i digital, que mostrin coherència, amb correcció ortogràfica i puntuació adequada, i estructurats en paràgrafs i amb presentació acurada, elaborats a partir de diverses intencions comunicatives, i prenent com a referència models treballats prèviament.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Identificació i ús d'elements lingüístics bàsics i habituals en la comunicació oral i escrita.

Transferència del coneixement lingüístic de la llengua pròpia, i d'altres, per facilitar el nou aprenentatge.

Inferència de regles de funcionament de la llengua estrangera a partir de l'observació d'algunes regularitats.

Reflexió guiada sobre l'ús i el significat d'elements lingüístics adequats a les diferents funcions i intencions comunicatives.

Sensibilització envers la pronúncia dels fonemes que presenten una especial dificultat en les llengües estrangeres.

Sensibilització envers els patrons bàsics de ritme, d'entonació i accentuació de paraules i enunciats propis de les llengües estrangeres.

Ús d'estratègies bàsiques d'aprenentatge per recordar, organitzar i revisar continguts lingüístics (lèxic, funcions i conceptes) situats en contextos comunicatius.

Identificació d'estratègies per a la comprensió i interpretació de missatges i documents: identificació del tema, de paraules clau, del context verbal i no verbal, inferència de significat i coneixements previs sobre la situació.

Ús de recursos per l'aprenentatge: diccionaris, llibres de consulta, mitjans audiovisuals, i materials en suport digital.

Reconeixement i acceptació de les oportunitats que ofereixen els materials de consulta, els mitjans audiovisuals i les tecnologies de la informació i de la comunicació per a l'aprenentatge de continguts lingüístics i per a l'adquisició de competències lingüístiques i comunicatives en llengua estrangera.

Participació en l'avaluació i ús d'estratègies d'autocorrecció de les produccions orals, escrites i audiovisuals.

Reconeixement i acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Reflexió sobre l'organització del treball personal com a estratègia per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma.

Interès per desenvolupar un pensament crític, obert i flexible en els processos comunicatius i en el context de l'aula i fora d'aquesta.

Valoració del treball individual per a la millora personal i del treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

Reflexió sobre els objectius d'aprenentatge de llengües i valoració (fortaleses i dificultats) del propi progrés.

**Dimensió estètica i literària**

Interès per conèixer i per la lectura i audició de produccions tradicionals orals i escrites de la llengua estrangera (rimes, cançons, contes, llegendes, etc.).

Lectura i comprensió i gaudi de textos literaris curosament seleccionats per la seva adequació en temàtica i grau de dificultat als aprenents adolescents.

Lectura, comprensió i valoració del llenguatge del còmic.



*Dimensió plurilingüe i intercultural**Llengua i literatura (catalana i castellana) i Llengües estrangeres*

Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.

Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.

Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla. Coneixement, mitjançant els enregistraments, de les varietats més rellevants de les varietats del català.

Coneixement de la família lingüística de la llengua de l'escola: llengües romàniques.

Convenciment que el coneixement d'una o dues llengües romàniques proporciona un bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en llengua escrita. Lectura de textos en alguna llengua romànica poc coneguda.

Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües com a font d'enriquiment personal.

Disposició per utilitzar els coneixements de llengües, segons el domini diferent que se'n tingui, en contextos reals i funcions diverses: intercanvis amb persones o en recerques d'informació en qualsevol dels formats possibles (audiovisual, Internet, material de consulta) especialment en les recerques d'informació en qualsevol de les àrees curriculars.

Comparació i identificació de les semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües conegudes a partir de temes propers als interessos de l'alumnat mitjançant eines i suports adequats.

Conscienciació que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior -independentment del nombre de parlants de cada una- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen.

Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent de la pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri.

Coneixement i valoració de la cultura, història, geografia, folklòre, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.

Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.

Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejar possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.

Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.

Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

*Criteris d'avaluació**Llengua i literatura (catalana i castellana)*

Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC.

Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació de temàtica propera als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb especial atenció als textos expositius, instructius i argumentatius.

Comprendre textos literaris curiosament seleccionats per la seva adequació en temàtica i grau de dificultat als aprenents adolescents.

Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies expositiva i instructiva.

Realitzar explicacions orals senzilles sobre fets d'actualitat que siguin d'interès de l'alumnat, amb ajuda de mitjans audiovisuals i de les TIC.

Usar tècniques de síntesi, amb suport paper o digital, per mostrar la comprensió de textos orals i escrits: esquemes, resums.

Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies i suports.

Produir textos, orals i escrits, de diferents tipus i en diferents suports: expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.

Aplicar diferents procediments per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.

Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena i respectar les opinions d'altri.

Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer l'estructura de l'obra i els elements caracteritzadors del gènere; valorar l'ús del llenguatge, el punt de vista de l'autor, i relacionar-ne el contingut amb la pròpia experiència, sempre amb el suport de pautes d'anàlisi, models o qüestionaris.

Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula o realitzar-ne alguna transformació.

Reconèixer i valorar la diversitat lingüística, amb especial atenció a la situació lingüística de Catalunya i del català i dels territoris on es parla aquesta llengua.

Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autorregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.

*Llengües estrangeres*

Participar en interaccions orals bàsiques per aconseguir comunicar de forma entenedora, fent

ús d'estratègies per superar les interrupcions i per iniciar i concloure intercanvis comunicatius.

Comprendre la idea general i informacions específiques de missatges orals emesos cara a cara, o en qualsevol suport sobre temes coneguts.

Comprendre la informació general i específica de diferents textos escrits, en suport i format de tipologia diversa, sobre temes adequats a l'edat i relacionats amb els àmbits educatiu i personal.

Llegir textos breus de forma expressiva (rimmes, poemes, cançons).

Produir de forma guiada textos orals breus, coherents i amb bona dicció que siguin entenedors per a l'interlocutor.

Produir de forma guiada textos escrits, en diferents suports, de tipologia diversa, que siguin entenedors, utilitzant estructures, connectors senzills i lèxic adequat, tenint cura dels aspectes formals i respectant les regles fonamentals d'ortografia i de puntuació.

Utilitzar els coneixements adquirits sobre el sistema lingüístic de la llengua estrangera en diferents contextos de comunicació, com a instrument d'autoaprenentatge i d'autocorrecció de les produccions pròpies orals i escrites i per comprendre les produccions dels altres. Utilitzar de forma guiada els recursos digitals en la cerca, organització i presentació d'informació.

Mostrar una actitud respectuosa, d'interès i de descoberta envers la cultura i formes de vida diferents a la pròpia.

Participar en l'avaluació de les produccions pròpies i les dels altres.

Mostrar predisposició per al treball col·laboratiu.

*Tercer curs**Continguts**Llengua i literatura (catalana i castellana)**Dimensió comunicativa*

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals que tenen com a eix la construcció de la relació social a l'interior de l'aula i del centre.

Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre).

Participació en interaccions per mitjà del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Ús d'estratègies comunicatives per reformular els missatges i adaptar-se als interlocutors en contextos multilingües d'interacció.

Detecció de les dificultats de comunicació i ús d'estratègies comunicatives de resolució dels conflictes amb l'ús de recursos verbals i no verbals.

Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals (sobretot en l'ús de les TIC) que són necessàries per a l'organització i gestió de les tasques acadèmiques, per a la recerca i exposició d'informació, per als intercanvis d'opinió i l'exposició de les conclusions i dels aprenentatges de les diferents matèries curriculars.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels coneixements i de les idees, per a la regulació dels processos de comprensió i expressió propis de tot procés d'aprenentatge, tant en activitats individuals com en les de treball cooperatiu.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels sentiments propis i aliens i per a la regulació de la conducta.

Reflexió sobre les diferències entre els usos orals informals i formals de la llengua i consciència de les situacions comunicatives en què resulten adequats.

Pràctica de procediments bàsics d'assertivitat i de manteniment de les pròpies conviccions en la interacció amb altres parlants.

Participació en debats de temes acadèmics o escolars pautats i reglamentats.

Ús de les diferents estratègies comunicatives que ajuden a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions i desenvolupament de les de les dificultats de comunicació amb l'ús d'elements verbals i no verbals que faciliten la realització de les interaccions necessàries per aprendre.

Actitud de cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball compartit.

Assumpció de les responsabilitats i coavaluació dels processos i dels resultats en les situacions de treball compartit.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de l'alumnat, amb atenció als texts predictius, persuasius i gèneres periodístics (notícia, crònica, reportatge, entrevista, opinió), reconeixent les diferències entre informació i opinió.

Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius, argumentatius i els que expressen opinió raonada en les diferents matèries curriculars.

Anàlisi de seqüències audiovisuals que reflecteixen la relació entre els recursos visuals i sonors i els elements verbals, i adquisició de criteris bàsics per tal d'observar, interpretar, analitzar, valorar i prendre postura davant dels missatges audiovisuals.

Identificació de l'estructura comunicativa dels missatges orals, escrits i audiovisuals treballats: les intencions de l'emissor mitjançant les modalitats oracionals i l'ordre jeràrquic de les idees expressades, entre d'altres.

Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) l'estratègia prèvia a l'ús dels cercadors d'Internet; 3) fonts audiovisuals i electròniques de comunicació: CD-ROM, DVD i altres.

Representació mitjançant esquemes, diagrames i mapes conceptuals de la interrelació de les idees i els seus matisos. Síntesi dels arguments

i resultats d'una conversa, col·loqui, entrevista o debat.

Ús d'estratègies i tècniques de processament de la informació, tant de captació, elaboració i síntesi com d'ampliació, i organització de la informació en fitxes, taules, quadres i gràfics, mitjançant recursos de les TIC.

Contrastació dels continguts de textos analitzats amb els coneixements propis, abans i després de la lectura.

Valoració crítica en l'acceptació del contingut de missatges orals i escrits, tot desenvolupant l'anàlisi intratextual i intertextual dels continguts expressats, per tal de fer possible la interpretació del missatge des de diverses perspectives (única, múltiple, complementària).

Lectura, anàlisi i crítica de la funció persuasiva de la publicitat.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: expositius, persuasius, predictius i dels gèneres periodístics (notícia, crònica, reportatge, entrevista, opinió).

Composició, en suport paper o digital, de textos narratius, descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius, propis de les diferents matèries curriculars, elaborats a partir de la informació obtinguda en la biblioteca o mediateca escolar o en altres fonts d'informació i organitzada per mitjà d'esquemes, mapes conceptuals, fitxes i resums, amb l'ús adequat dels elements icònics pertinents.

Elaboració de textos escrits que tinguin com a funció la millor presentació oral dels aspectes treballats en les diferents matèries curriculars o en altres situacions comunicatives formals.

Presentació ordenada i clara d'informacions elaborades en les activitats acadèmiques amb l'ús dels mitjans i tecnologies de la informació i la comunicació, amb atenció especial al llenguatge audiovisual que cal utilitzar per a una comunicació eficaç.

Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes (interpretant els signes de puntuació de forma apropiada), tot incidint en el posicionament del lector respecte del text llegit.

Procediment de planificació per aconseguir coherència en les relacions internes i externes dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals: documentació, pluja d'idees i la seva selecció i ordenació.

Utilització autònoma de la biblioteca - mediateca del centre així com de les tecnologies de la informació i la comunicació com a font d'informació i de models per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular.

Creació i utilització d'esquemes i mapes conceptuals en format digital, com a suport en les exposicions orals, per tal de ser projectats amb mitjans audiovisuals.

Procediment de textualització i revisió per aconseguir coherència dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals.

Coneixement i aplicació dels diferents registres lingüístics en relació amb els diferents àm-

bits d'ús. Distinció entre el registre col·loquial, estàndard, acadèmic i culte.

Ús dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: connectors textuais, tractament de les formes verbals i adequació del registre dels textos orals, escrits o audiovisuals a les funcions comunicatives, en especial a les de les activitats acadèmiques.

Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i ordenació de les idees expressades).

Elaboració i organització del missatge audiovisual: combinació del text i les paraules amb els altres recursos visuals, icònics i sonors.

Ús dels elements formals en els treballs: les citacions bibliogràfiques i d'altres fonts d'informació. L'índex i la paginació. Les referències intertextuals i intratextuals. Les notes al peu de pàgina. L'organització dels títols, els capítols i els apartats. La presentació escrita dels resultats: polidisa, correcció, els marges, portada.

Ús de tècniques digitals de tractament textual: processadors de text per a l'organització dels apartats i continguts: esquemes numèric, sinòptic i claus; programes de presentació, programes de tractament de la imatge per a la utilització eficaç dels gràfics específics de cada disciplina i matèria curricular i les il·lustracions.

Interès per la bona presentació dels textos orals, respectant les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats, i amb l'ús dels elements icònics que complements i donin suport a la informació verbal.

Interès per la bona presentació dels textos escrits i audiovisuals, tant en suport paper com digital, respectant les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Identificació i ús d'elements lingüístics bàsics i habituals en la comunicació oral i escrita.

Reconeixement progressiu i producció de les peculiaritats fonètiques de cada llengua i dels patrons bàsics de ritme, entonació i accentuació de paraules i enunciacions.

Identificació d'expressions comunes, de frases fetes i de lèxic apropiat a contextos concrets i quotidians en l'àmbit educatiu i personal i a continguts d'altres matèries del currículum.

Identificació i coneixement de les característiques dels discursos expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, amb especial atenció a l'expressió de causa i conseqüència, instructius i argumentatius.

Identificació d'alguns mecanismes textuais que donen agilitat al discurs, amb especial atenció a les substitucions lèxiques i als connectors útils per ordenar, donar aclariments i detalls, indicar causa i conseqüència, indicar posicionament adversatiu.

Reconeixement d'estratègies bàsiques per recordar, organitzar i revisar vocabulari.

Reconeixement de l'estructura dels diferents tipus de text i la seva relació amb els paràgrafs. La puntuació com a mecanisme organitzador dels textos escrits.

Ús de recursos per l'aprenentatge: diccionaris, llibres de consulta, mitjans audiovisuals i materials en suport digital.

Ús de procediments per compondre enunciats amb estil cohesionat: aposició, adjectius i oracions de relatiu explicatius, construccions de participi i gerundi, oracions coordinades i subordinades.

Coneixement de les lleis ortogràfiques que comporten més dificultat per aplicar-les en els textos propis, fent especial atenció en les que suposen diferències entre les llengües que s'aprenen.

Reconeixement del grau d'incidència de l'estructura sintàctica d'un text en el significat.

Ús d'estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Participació en l'avaluació i ús d'estratègies d'autoavaluació i autocorrecció, de les produccions orals, escrites i audiovisuals.

Conscienciació de les aptituds i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu.

Interès per desenvolupar un pensament crític, obert i flexible en els processos comunicatius i en el context de l'aula i fora d'aquesta.

Organització i valoració del treball individual per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma i per a la millora personal i del treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

Continguts comuns amb altres matèries

Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres matèries curriculars.

Dimensió estètica i literària

Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres de literatura juvenil i de la literatura clàssica adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.

Coneixement d'obres significatives de la cultura literària catalana i castellana, a partir de la lectura comentada de fragments, del visionat d'audiovisuals, representacions teatrals o recitats poètics o audició de poemes musicats.

Reflexió sobre la situació de l'obra en el seu context, tot aprofitant els coneixements previs de l'alumnat i la relació amb els coneixements adquirits en altres matèries.

Reflexió sobre els elements que fan que una obra sigui considerada "clàssica" i sobre l'actualitat dels temes de les obres que han mantingut la seva vigència a través dels temps.

Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.

Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.

Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les; valoració dels personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa, i del diàleg.

Lectura comentada i recitat de poemes, tot

comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.

Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent algunes característiques temàtiques i formals.

Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes, adequats al registre literari.

Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures (adaptant els missatges "clàssics" a l'actualitat, a un missatge més proper i propi o modificant-ne les formes o els formats).

Utilització progressivament de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les de l'entorn, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.

Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones i cultures.

Elaboració d'opinions pròpies i de treballs senzills sobre lectures literàries.

Identificació i interpretació dels recursos literaris en altres tipus de textos i altres funcions comunicatives, com els que s'empren amb funció persuasiva en la publicitat.

*Llengües estrangeres*

Dimensió comunicativa

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en converses i simulacions sobre temes quotidians i de interès personal amb diverses finalitats comunicatives.

Interacció en tasques de comunicació simulades o no amb diverses funcions comunicatives, fent ús autònom de les convencions més habituals i pròpies de la conversa, i d'estratègies per superar les interrupcions i per iniciar i concloure intercanvis comunicatius.

Participació en converses relacionades amb continguts d'altres àrees curriculars, formulant preguntes i respostes adequades per a la cerca i elaboració de les informacions pertinents i amb l'ús d'estratègies de comunicació per resoldre les dificultats durant la interacció.

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals en les tasques acadèmiques per al processament de la informació i l'activació de processos cognitius.

Comprensió i interpretació global de les interaccions, tot utilitzant estratègies com ara: ús dels coneixements previs sobre el tema o la situació o identificació de paraules clau, intervingent de manera adequada a les demandes de la situació comunicativa.

Participació en intercanvis senzills amb parlants nadius sempre que l'interlocutor utilitzi un registre estàndard de la llengua i parli amb lentitud i claredat.

Ús d'estratègies comunicatives per reformular els missatges i adaptar-se als interlocutors i per a superar les interrupcions en la comunicació en llengua estrangera.

Comunicació a través de correspondència amb persones que parlen la llengua estrangera

a través de correu postal i correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió d'instruccions, preguntes i missatges en contextos reals i simulats.

Anticipació i formulació d'hipòtesi del contingut general d'allò que s'escolta amb suport d'elements verbals (to de veu) i no verbals (icònics i gestuals).

Comprensió d'instruccions per al correcte desenvolupament i resolució de tasques de descoberta, individuals o de grup, i per al processament de la informació de diferents fonts, en suport i format de tipologia diversa.

Comprensió de la informació general i específica de textos i documents orals, escrits o audiovisuals adequats a l'edat, en suport i format de tipologia diversa, autèntics i semi autèntics, sobre temes quotidians d'interès personal i educatiu.

Ús d'estratègies per a la comprensió com ara: ús dels coneixements previs sobre el tema o la situació i/o identificació de paraules clau, de funcions comunicatives, de la intenció de qui parla, i dels elements paralingüístics.

Iniciativa per llegir de forma autònoma textos escrits o audiovisuals relacionats amb els seus interessos i com a font de plaer i de descoberta.

Lectura, comprensió i valoració del llenguatge de la publicitat identificant les peculiaritats dels documents autèntics de diferents procedències culturals.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Utilització de respostes espontànies i adequades, i iniciativa en la formulació de preguntes en les situacions de comunicació a l'aula o l'entorn educatiu.

Producció oral de cançons, poemes, rimes, i de descripcions i narracions breus sobre experiències i esdeveniments tenint cura de la pronúncia i entonació adequades a la situació.

Producció de textos orals i escrits amb ús del registre adequat a l'interlocutor a qui van dirigits.

Producció semi controlada de textos, en suport paper o digital, que mostrin coherència, amb ortografia i puntuació correctes, estructurats en paràgrafs i amb presentació acurada, elaborats a partir de diverses intencions comunicatives, i prenent com a referència models treballats prèviament.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Anàlisi i reflexió sobre l'ús i el significat de diferents formes lingüístiques adequades a diferents intencions comunicatives, mitjançant la comparació i el contrast amb les llengües que coneix l'alumnat.

Identificació i ús d'elements lingüístics bàsics i habituals en la comunicació oral i escrita i identificació d'antònims, "falsos amics" i de paraules amb prefixos i sufixos més habituals.

Reconeixement progressiu i cura de la pronúncia dels fonemes que presenten una especial dificultat en les llengües estrangeres.

Sensibilització vers els patrons bàsics de ritme, d'entonació i accentuació de paraules i



enunciats propis de les llengües estrangeres.

Identificació i ús d'estratègies d'aprenentatge per recordar, organitzar i revisar continguts lingüístics situats en contextos comunicatius.

Reflexió sobre l'organització i ús, cada vegada més autònom, de recursos per l'aprenentatge: diccionaris, llibres de consulta, mitjans audiovisuals, materials en suport digital, entrevistes a experts.

Identificació d'estratègies per a la comprensió i interpretació de missatges i documents: ús dels coneixements previs sobre el tema o la situació, identificació de paraules clau, funcions comunicatives, la intenció del parlant i els elements paralingüístics.

Utilització de diversitat de materials de consulta, documents de mitjans audiovisuals i de les tecnologies de la informació i de la comunicació per a la realització d'activitats d'altres àrees curriculars i per al desenvolupament de competències lingüístiques i comunicatives en llengua estrangera.

Participació en l'avaluació i ús d'estratègies d'autocorrecció de les produccions orals, escrites i audiovisuals.

Reconeixement i acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Reflexió sobre l'organització del treball personal com a estratègia per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma.

Interès per aprofitar les oportunitats d'aprenentatge creades en el context de l'aula i fora de l'aula, en especial per participar de manera activa en el treball cooperatiu.

Reflexió sobre els objectius d'aprenentatge de llengües i valoració (fortaleses i dificultats) del propi progrés així com adopció de mesures per millorar l'aprenentatge.

#### Dimensió estètica i literària

Valoració i interès per conèixer, i per la lectura i audició de produccions tradicionals i actuals orals i escrites de la llengua estrangera (cançons, contes, llegendes, etc.).

Lectura i comprensió i gaudi textos literaris adaptats als gustos i capacitat lectora dels aprenents adolescents.

Lectura i comprensió de textos literaris, curiosament seleccionats i adaptats als aprenents adolescents, d'autors clau de la literatura en la llengua estrangera.

Reconeixement i valoració dels autors dels textos llegits.

#### Dimensió plurilingüe i intercultural

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana) i Llengües estrangeres*

Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva, una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.

Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.

Sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.

Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla. Coneixement, mitjançant els enregistraments de les varietats més rellevants de les varietats del català. Factors històrics i geogràfics explicatius d'aquestes varietats.

Coneixement de les varietats més rellevants de la llengua espanyola, tant a la península com en altres territoris de parla hispana. Factors històrics i geogràfics explicatius de les varietats.

Observació de l'evolució de les relacions entre llengües en contacte i la diversitat de situacions que es produeixen.

Coneixement de família lingüística de les llengües romàniques: països on es parlen, varietats més importants, llengües en perill d'extinció o ja desaparegudes.

Lectura de textos en alguna llengua romànica poc coneguda i estratègies que en facilita la seva comprensió.

Coneixement de la diversitat de llengües que es parlen a Espanya i a Europa. Llengües que ens són més pròximes i de les quals tenim coneixement i llengües que ens són menys conegudes i que fins i tot utilitzen alfabetos ben diferenciats. Localització en un mapa i recerca d'informació a Internet. Relació entre llengua i estat.

Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües. Importància per a la formació, instrucció i relació amb l'exterior.

Observació d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer o en la pràctica artística.

Disposició per utilitzar els coneixements de llengües, segons el domini diferent que se'n tingui, en contextos reals i funcions diverses: intercanvis amb persones o en recerques d'informació en qualsevol dels formats possibles (audiovisual, Internet, material de consulta) en qualsevol de les matèries curriculars.

Expressió d'emocions, afeccions i sentiments amb l'ús de diferents recursos verbals i no verbals de diverses llengües i cultures, en especial en les llengües estrangeres apreses a classe.

Comparació i identificació de les semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües conegudes a partir de temes propers als interessos de l'alumnat mitjançant eines i suports adequats.

Conscienciació que cada persona organitza el món i expressa sentiments a partir de la seva llengua, que prendre una llengua és també assumir aquesta manera de veure el món i d'entendre les relacions que s'estableixen amb les persones i les coses.

Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la de la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri, amb atenció preferent a les minoritàries i a les poc valorades socialment.

Coneixement i valoració de la cultura, història, geografia, folklore, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.

Consciència de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.

Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejament de possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.

Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.

Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

#### *Criteris d'avaluació*

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana)*

Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les TIC, identificant els problemes de comunicació i sabent resoldre-les convenientment.

Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica d'altres situacions comunicatives o procedents dels mitjans de comunicació: predictius, persuasius i dels gèneres periodístics informatius i d'opinió.

Comprendre textos literaris, propers als interessos de l'alumnat o curiosament seleccionats per la seva adequació en temàtica i grau de dificultat.

Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies expositives i persuasives.

Realitzar explicacions orals senzilles sobre fets d'actualitat d'interès amb ajuda de mitjans audiovisuals i dels recursos de les TIC.

Utilitzar tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals i escrits mitjançant l'ús d'eines informàtiques per elaborar xarxes i diagrames conceptuals.

Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies i suports.

Produir textos, orals i escrits, de diferents tipus i amb diferents formats: predictius, persuasius i gèneres periodístics informatius i d'opinió, usant procediments de planificació i elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees (precisió lèxica, connectors, signes de puntuació). Aplicar les estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos.

Aplicar diferents procediments per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.

Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena i respectar les opinions d'altri.

Exposar l'opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; situar el sentit de l'obra en relació amb el seu context i amb la pròpia experiència.

Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, tot tenint en compte alguns temes i motius recurrents, les característiques del gènere, el valor

simbòlic del llenguatge poètic i la funcionalitat dels recursos retòrics del text.

Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula o realitzar-ne alguna transformació senzilla.

Reconèixer i valorar la diversitat lingüística d'Europa i del món, amb especial atenció a la realitat de la família lingüística romànica i de la realitat de les llengües a Europa.

Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autorregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.

#### *Llengües estrangeres*

Participar en converses i simulacions breus, relatives a situacions habituals o d'interès personal i amb finalitats comunicatives diferents, utilitzant les convencions pròpies de la conversa i les estratègies necessàries per resoldre les dificultats durant la interacció.

Ús de fórmules característiques del llenguatge formal i de l'informal en les comunicacions orals i escrites.

Comprendre la idea general i informacions específiques de missatges i documents autèntics incloent-hi els procedents dels mitjans de comunicació, i semi-autèntics en suport i format de tipologia diversa, sobre temes d'interès dels àmbits personal i educatiu.

Comprendre la informació general i l'específica de diferents textos escrits, autèntics i adaptats, d'extensió variada, i reconèixer la seva intenció comunicativa.

Elaborar de forma semi-controlada textos de tipologia diversa, orals i escrits, tenint cura del registre, el lèxic, les estructures, i alguns elements de cohesió i coherència per marcar la relació entre idees i fer-los entenedors als destinataris o desinatariats.

Utilitzar els coneixements adquirits sobre el sistema lingüístic de la llengua estrangera en diferents contextos de comunicació, com a instrument d'autoaprenentatge i d'autocorrecció de les produccions pròpies orals i escrites i per comprendre les produccions dels altres.

Utilitzar els recursos de les TIC de forma progressivament autònoma per buscar informació, produir textos a partir de models, enviar i rebre missatges de correu electrònic i per establir relacions personals orals i escrites, i mostrar interès pel seu ús.

Mostrar una actitud respectuosa, d'interès i de descoberta envers la cultura i formes de vida diferents a la pròpia.

Participar en l'autocorrecció i l'avaluació de les produccions pròpies i les dels altres, i mostrar una actitud activa i de confiança en la capacitat d'aprenentatge de llengües.

Participar activament en el treball col·laboratiu.

#### Quart curs

##### *Continguts*

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana)*

##### Dimensió comunicativa

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en les interaccions orals, escrites i audiovisuals que tenen com a eix la construcció de la relació social a l'interior de l'aula i del centre.

Participació en activitats de relació social i comunicació amb altres comunitats escolars, amb l'entorn immediat al centre i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre).

Participació en interaccions per mitjà del correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Ús d'estratègies comunicatives per reformular els missatges i adaptar-se als interlocutors en contextos multilingües d'interacció.

Detecció de les dificultats de comunicació i ús d'estratègies comunicatives de resolució dels conflictes amb l'ús de recursos verbals i no verbals.

Participació activa i crítica en converses i situacions comunicatives orals pròpies de l'àmbit acadèmic, especialment en aquelles necessàries per a la gestió (planificació, seguiment avaluació i informe final) de les tasques pròpies de les diferents matèries curriculars, per a la recerca i exposició d'informació, per als intercanvis d'opinió i l'exposició de les conclusions i dels aprenentatges.

Participació activa en les interaccions escrites i audiovisuals (sobretot en l'ús dels recursos de les TIC) que són necessàries per a la recerca i comunicació d'informació en les tasques acadèmiques.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels coneixements i de les idees, i per a la regulació dels processos de comprensió i expressió pròpis de tot procés d'aprenentatge i tant en activitats individuals com en les del treball cooperatiu.

Valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels sentiments propis i aliens i per a la regulació de la conducta.

Coneixement de les diferències entre els usos orals informals i formals de la llengua i consciència de les situacions comunicatives en què resulten adequats.

Pràctica de procediments bàsics d'assertivitat i de manteniment de les pròpies conviccions en la interacció amb altres parlants.

Participació en debats de temes acadèmics o escolars pautats i reglamentats.

Ús de les diferents estratègies comunicatives que ajuden a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions i desenvolupament de les dificultats de comunicació amb l'ús d'elements verbals i no verbals que faciliten la realització de les interaccions necessàries per aprendre.

Actitud de cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.

Assumpció de les responsabilitats i coavaluació dels processos i dels resultats en les situacions de treball cooperatiu.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió i interpretació de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana, de les relacions socials i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de l'alumnat: argumentació ideològica, exposició d'idees i informes, i

administratius (carta a l'administració, instància, currículums, sol·licitud de feina, carta de presentació, formularis).

Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques de tots els tipus de textos específics de les diferents matèries curriculars i amb atenció a l'obtenció i comunicació d'informació dels diferents mitjans i suports utilitzats per a la construcció del saber propi de cada disciplina.

Anàlisi de seqüències audiovisuals procedents dels mitjans de comunicació, com a base per a l'exercitació de situacions de conversa, expressió d'opinió i d'argumentació.

Identificació del posicionament de les tesis dels interlocutors i la defensa de les idees en els textos que expressen el perquè de les coses o el raonament i les argumentacions.

Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: bibliografia especialitzada; 2) en suport digital: bases de dades i catàlegs digitals; 3) fonts audiovisuals i electròniques d'informació i comunicació: documentals, reportatges, webs i altres amb continguts de les diferents matèries curriculars.

Representació amb diferents suports mitjançant esquemes, diagrames i mapes conceptuals de la interrelació de les idees i els seus matisos. Síntesi dels arguments i resultats d'una conversa, col·loqui, entrevista o debat.

Ús de tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals, escrits i audiovisuals: quadres sinòptics, diagrames i mapes conceptuals. Utilització d'eines informàtiques per a elaborar xarxes i diagrames conceptuals.

Valoració crítica en l'acceptació del contingut de missatges orals, escrits i audiovisuals, tot contrastant-la amb els coneixements propis i sospesant les causes i les conseqüències de les idees exposades.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals a partir d'intencions i contextos comunicatius diversos: argumentació ideològica, exposició de treballs i informes, administratius (carta a l'administració, instància, currículums, sol·licitud de feina, carta de presentació, emplenat de formularis) respectant les normes adequades a cada situació, text i suport.

Presentacions orals, escrites i audiovisuals ben estructurades, amb suport multimèdia, tenint en compte els diferents llenguatges, sobre temes relacionats amb les diferents matèries curriculars, amb atenció especial als elements icònics necessaris per a una correcta comunicació.

Elaboració de textos orals, escrits i audiovisuals ben estructurats, a partir de les idees obtingudes en textos escrits o audiovisuals elaborats en diferents llengües i suports.

Elaboració de textos escrits que tinguin com a funció la millor presentació oral dels aspectes treballats en les diferents àrees curriculars o en altres situacions comunicatives formals.

Presentació ordenada i clara d'informacions elaborades en les activitats acadèmiques amb l'ús dels mitjans i tecnologies de la informació



i la comunicació, amb atenció especial al llenguatge audiovisual que cal utilitzar per a una comunicació eficaç.

Procediment de planificació per aconseguir coherència en les relacions internes i externes dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals: documentació, pluja d'idees i la seva selecció i ordenació.

Utilització autònoma de la biblioteca - mediateca del centre així com de les tecnologies de la informació i la comunicació com a font d'informació i de models per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular.

Creació i utilització d'esquemes i mapes conceptuals com a suport en les exposicions orals, per tal de ser projectats amb format multimèdia.

Textualització i revisió per aconseguir coherència dels continguts de textos orals, escrits i audiovisuals.

Aplicació dels elements característics del registre lingüístic corresponent als diferents àmbits d'ús dels textos produïts i selecció del lèxic i la sintaxi adequats en cada situació comunicativa.

Ús dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos orals, escrits o audiovisuals: connectors textuals, procediments per a la progressió del discurs i adequació dels registres lingüístics a les funcions comunicatives, en especial a les de les activitats acadèmiques.

Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i ordenació de les idees expressades).

Elaboració i organització del missatge audiovisual: combinació del text i les paraules amb els altres recursos visuals, icònics i sonors.

Ús dels elements formals en els treballs: Les citacions bibliogràfiques i d'altres fonts d'informació. L'índex i la paginació. Les referències intertextuals i intratextuals. Les notes al peu de pàgina. L'organització dels títols, els capítols i els apartats. La presentació escrita dels resultats: polidesa, correcció, els marges, portada.

Ús de tècniques digitals de tractament textual: processadors de text per a l'organització dels apartats i continguts: esquemes numèric, sinòptic i claus; programes de presentació en format multimèdia; programes de tractament de la imatge per a la utilització eficaç dels gràfics específics de cada disciplina i matèria curricular i les il·lustracions.

Interès per la bona presentació dels textos orals, respectant les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats, i amb l'ús dels elements icònics que complementin i donin suport a la informació verbal per mitjà dels recursos digitals.

Interès per la bona presentació dels textos escrits i audiovisuals, tant en suport paper com digital, respectant les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Identificació i ús d'elements lingüístics bàsics i habituals en la comunicació oral i escrita.

Reconeixement progressiu dels símbols fonètics amb la pronunciació de fonemes d'especial dificultat.

Reconeixement i producció de patrons bàsics de ritme, d'entonació i accentuació de paraules i enunciat.

Identificació d'expressions comunes, de frases fetes i de lèxic apropiat a contextos concrets i quotidians en l'àmbit educatiu i personal i a continguts d'altres matèries del currículum.

Identificació i coneixement de les característiques dels discursos argumentatius, expositius, administratius elaborats, i de la conversa formal.

Coneixement de les modalitats oracionals i la relació amb el context. L'estil directe i indirecte.

Identificació d'alguns mecanismes textuals que donen agilitat al discurs, amb especial atenció als connectors útils per introduir un tema, relacionar idees, posar èmfasi, donar detalls, introduir conclusions, indicar causa, finalitat, condició, objecció, posicionament davant de diverses opcions.

Identificació dels camps lexicosemàntics que apareixen en els missatges, augment del coneixement i domini del lèxic nou, especialment de l'àmbit administratiu.

Aplicació de procediments per enriquir el text escrit mitjançant elements d'estil (ús d'anàfores i eliminació de repeticions) i mitjançant la precisió lèxica (eliminació de mots genèrics). Aplicació de fórmules genuïnes, tant de lèxic com modismes o proverbis, amb especial atenció a les peculiaritats de cada llengua.

Reconeixement de l'estructura dels diferents tipus de text i la seva relació amb els paràgrafs. La puntuació com a mecanisme organitzador dels textos escrits.

Ús de procediments per compondre enunciat amb estil cohesionat: aposició, adjectius i oracions de relatiu explicatius, construccions de participi i gerundi, oracions coordinades i subordinades.

Aplicació de procediments per enriquir el text escrit mitjançant elements d'estil (ús d'anàfores i eliminació de repeticions) i mitjançant la precisió lèxica (eliminació de mots genèrics).

Coneixement i sistematització d'aquells aspectes ortogràfics i sintàctics en què no coincideix l'ús en la llengua parlada i la normativa de l'escrita.

Ús d'estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Participació en l'avaluació i ús d'estratègies d'autoavaluació i autocorrecció, de les produccions orals, escrites i audiovisuals.

Conscienciació de les aptituds i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu.

Interès per desenvolupar un pensament crític, obert i flexible en els processos comunicatius i en el context de l'aula i fora d'aquesta.

Organització i valoració del treball individual per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma i per a la millora personal i del

treball en equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

Continguts comuns amb altres matèries

Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres matèries curriculars.

Dimensió estètica i literària

Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres o fragments de literatura catalana i castellana des de l'Edat Mitjana al segle XX adequades a l'edat.

Coneixement d'obres i autors de literatura universal més significatius en el temps, a partir de fragments comentats, visionat de materials audiovisuals o vídeos, assistència a representacions teatrals, recitat de poesies, audicions de poemes musicats. Relació amb altres arts com arquitectura o pintura.

Contextualització dels textos literaris treballats: obres, autors i períodes més representatius de la literatura catalana i castellana, des de l'Edat Mitjana a l'actualitat i especialment del segle XX.

Reflexió sobre els elements que fan que una obra sigui considerada "clàssica" i sobre l'actualitat dels temes de les obres que han mantingut la seva vigència a través del temps.

Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari: el comentari de text.

Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les que ofereixen estructures i veus narratives diferents.

Lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.

Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot valorant algunes innovacions en els temes i en les formes.

Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits en les lectures (adaptant els missatges "clàssics" a l'actualitat, a un missatge més proper i propi o modificant-ne les formes o els formats).

Elaboració de treballs crítics senzills sobre obres literàries.

Utilització autònoma de la biblioteca del centre, de les de l'entorn, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.

Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones, èpoques i cultures.

Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el cinema i la seva relació amb obres literàries a partir de lectures, visionats i anàlisi de textos coneguts, propers als interessos i gustos de l'alumnat o obres de significació en la història de la cultura.

*Llengües estrangeres*

Dimensió comunicativa

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals

Participació en converses, simulacions i debats, paütats i preparats, sobre temes dels àmbits educatiu i personal amb diverses finalitats comunicatives i fent ús de les convencions habituals de cada cas i també d'estratègies de comunicació per resoldre les dificultats durant la interacció.

Participació en converses relacionades amb continguts d'altres àrees curriculars, formulant preguntes i respostes adequades per a la cerca, elaboració i comunicació de les informacions pertinents.

Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals en les tasques acadèmiques per a l'activació de processos cognitius, i al processament de la informació: ordenar, classificar i contrastar dades i informacions, i extreure'n conclusions.

Ús d'estratègies comunicatives per reformular els missatges i adaptar-se als interlocutors en contextos multilingües d'interacció i per a superar les interrupcions en la comunicació.

Participació en intercanvis breus sobre temes familiars amb persones que parlen la llengua estrangera, sempre que l'interlocutor utilitzi un registre estàndard de la llengua i parli amb lentitud i claredat.

Comunicació a través de correspondència amb persones que parlen la llengua estrangera a través de correu postal, correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.

Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Comprensió, d'instruccions, preguntes i missatges en situacions de comunicació interpersonal, reals i simulades.

Anticipació i formulació d'hipòtesis del contingut general d'allò que s'escolta amb suport d'elements verbals (o de veu,) i no verbals (icònics i gestuals).

Comprensió d'instruccions per al correcte desenvolupament i resolució de tasques de descoberta, individuals, de parella o de grup, amb l'ús d'estratègies per al processament de la informació de diferents fonts, i en suport i format de tipologia diversa.

Recerques a Internet en la llengua o llengües estrangeres que s'estan aprenent.

Comprensió global i específica de textos orals, escrits o audiovisuals, en suport i format de tipologia diversa, autèntics i semi autèntics, sobre temes d'interès general i personal, i d'altres relacionats amb continguts curriculars de matèries no lingüístiques.

Ús d'estratègies adquirides en altres situacions per a la comprensió i interpretació de textos diversos com ara: ús dels coneixements previs sobre el tema i la situació, identificació de paraules clau, de funcions comunicatives, de la intenció de qui parla, i dels elements paralingüístics.

Iniciativa per llegir i interpretar textos relacionats amb els seus interessos, de tota mena de format i tipus i d'extensió diversa, llegits de forma autònoma o col·laborativa, com a font de plaer i de descoberta.

Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals

Utilització de respostes espontànies i adequades, i iniciativa en la formulació de preguntes

en les situacions de comunicació a l'aula o en l'entorn educatiu.

Producció de textos orals, com ara cançons, poemes i rimes, i de descripcions i narracions sobre experiències i esdeveniments de l'àmbit personal, educatiu o general, justificant i explicant breument les seves opinions, i tot tenint cura de la pronúncia i entonació adequades a la situació.

Producció de textos escrits o audiovisuals amb ús del registre apropiat a l'interlocutor a qui van dirigits.

Producció semi controlada de textos, en suport paper o digital, que mostrin coherència, amb ortografia i puntuació correctes, estructurats en paràgrafs i amb presentació acurada, elaborats a partir de diverses intencions comunicatives, i prenent com a referència models treballats prèviament

Ús d'expressions comunes, frases fetes i lèxic sobre temes d'interès personal i general, quotidians i relacionats amb continguts curriculars.

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

Identificació i ús d'elements lingüístics bàsics i habituals en la llengua i identificació d'antònims, "falsos amics" i de paraules amb prefixos i sufixos més habituals.

Anàlisi i reflexió sobre l'ús i el significat de diferents formes lingüístiques adequades a diferents intencions comunicatives, mitjançant la comparació i el contrast amb les llengües que coneix l'alumnat.

Identificació d'estratègies per a la comprensió i interpretació de missatges i documents coneixements previs sobre el tema i la situació, identificació de paraules clau, de funcions comunicatives, de la intenció del parlant i dels elements paralingüístics.

Reconeixement progressiu i cura de la pronúncia dels fonemes que presenten una especial dificultat en les llengües estrangeres.

Reconeixement i producció autònoma de diferents patrons de ritme, d'entonació i accentuació de paraules i frases.

Identificació i ús d'estratègies d'aprenentatge per recordar, organitzar i revisar continguts lingüístics situats en contextos comunicatius, adaptant-les a la millor manera d'aprendre de cadascú.

Incorporació progressiva de recursos per a l'aprenentatge autònom: diccionaris, llibres de consulta, materials de referència, mitjans audiovisuals, materials en suport digital, entrevistes a experts.

Utilització de diversitat de materials de consulta, documents de mitjans audiovisuals i de les tecnologies de la informació i de la comunicació per a la realització d'activitats d'altres matèries curriculars i per al desenvolupament de competències lingüístiques i comunicatives en llengua estrangera.

Participació en l'avaluació i ús d'estratègies d'autocorrecció de les produccions orals, escrites i audiovisuals.

Reconeixement i acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.

Reflexió sobre l'organització del treball personal com a estratègia per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma.

Interès per aprofitar les oportunitats d'aprenentatge creades en el context de l'aula i fora de l'aula.

Participació activa en el treball en col·laboració.

Interès per desenvolupar un pensament crític, obert i flexible en els processos comunicatius.

Reflexió sobre els objectius d'aprenentatge de llengües i valoració (fortaleses i dificultats) del propi progrés així com adopció de mesures per millorar l'aprenentatge.

Dimensió estètica i literària

Valoració i interès per conèixer, i per la lectura i audició de produccions tradicionals i actuals orals i escrites de la llengua estrangera (cançons, contes, llegendes, etc.).

Lectura i comprensió i gaudi textos literaris adaptats als gustos i capacitat lectora dels aprenents adolescents.

Lectura i comprensió de textos literaris, curiosament seleccionats i adaptats als aprenents adolescents, d'autors clau de la literatura en la llengua estrangera

Reconeixement i valoració dels autors dels textos llegits.

*Dimensió plurilingüe i intercultural*

*Llengua i literatura (catalana i castellana) i Llengües estrangeres*

Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva, una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.

Conscienciació de pertinència a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.

Sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.

Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla. Coneixement, mitjançant els enregistraments, de les varietats més rellevants del català. Factors històrics i geogràfics explicatius de les varietats.

Coneixement de les varietats més rellevants de la llengua espanyola, tant a la península com en altres territoris de parla hispana. Factors històrics i geogràfics explicatius de les varietats.

Conscienciació de l'evolució de les relacions entre llengües en contacte i la diversitat de situacions que es produeixen.

Ús de la comparació entre llengües romàniques conegudes i d'altres estratègies per a la comprensió de missatges propers als interessos de l'alumnat.

Coneixement de la diversitat de llengües que es parlen a Espanya i a Europa. Llengües que ens són més pròximes i de les quals tenim coneixement i llengües que ens són menys conegudes i que fins i tot utilitzen alfabet ben diferenciats. Visionat de material en diferents llengües europees. Localització en un mapa i recerca d'informació a Internet. Les famílies lingüístiques més conegudes.

Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per

efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües. Importància d'aquesta competència per a la formació, instrucció i relació amb l'exterior.

Observació d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer en la producció artística.

Disposició per utilitzar els coneixements de llengües, segons el domini diferent que se'n tingui, en contextos reals i funcions diverses: intercanvis amb persones o en recerques d'informació en qualsevol dels formats possibles (audiovisual, Internet, material de consulta) en qualsevol de les matèries curriculars.

Expressió d'emocions, afeccions i sentiments amb l'ús de diferents recursos verbals i no verbals de diverses llengües i cultures, en especial en les llengües estrangeres apreses a classe.

Comparació i identificació de les semblances i diferències dels sistemes fonètics i la prosòdia de diferents llengües conegudes a partir de temes propers als interessos de l'alumnat mitjançant eines i suports adequats.

Conscienciació que cada persona organitza el món i expressa sentiments a partir de la seva llengua, i que aprendre una llengua és també assumir aquesta manera de veure el món i d'entendre les relacions que s'estableixen amb les persones i les coses.

Interès per parlar correctament la llengua pròpia i les apreses en el currículum escolar. Influències entre llengües al llarg de la història i en l'actualitat: manlleus, formes de calc.

Valoració i argumentació raonada que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior -independentment del nombre de parlants de cada una i que tinguin estat o no- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen. Recerca sociolingüística per captar actituds negatives envers llengües o variacions de llengües.

Conscienciació de la vida, mort i la revitalització de les llengües al món: les llengües i els estats, llengües oficials i els factors que les han condicionat, llengües minoritàries.

Coneixement, mitjançant l'exploració, de diferents registres (vulgar, col·loquial, estàndard, acadèmic) del català en diversitat de situacions i especial en els mitjans de comunicació.

Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.

Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejar possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.

Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.

Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

#### *Criteris d'avaluació*

##### *Llengua i literatura (catalana i castellana)*

Participar activament i reflexivament en interaccions orals, escrites i audiovisuals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre i fora de l'aula i amb l'ús dels recursos de les

TIC, identificant els problemes de comunicació i sabent resoldre-les convenientment.

Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) expositius i argumentatius per a l'expressió d'idees i raonaments, expositius per a la presentació de treballs i informes, conversacionals per a l'obtenció d'informació i administratius per a la relació formal amb l'administració i amb el món laboral.

Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb diversa tipologia de textos.

Realitzar exposicions orals sobre fets d'actualitat que siguin d'interès de l'alumnat o continguts curriculars, amb ajuda de mitjans audiovisuals i dels recursos de les TIC.

Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies.

Produir textos de diferents tipus: argumentació ideològica, treballs i informes, i administratius, usant procediments de planificació i elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees dins del text. Aplicar les estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos.

Conèixer les característiques estructurals i gramaticals dels tipus de textos esmentats, posant especial atenció en el reconeixement de les formes verbals i en les modalitats oracionals i la relació amb el context.

Aplicar procediments per enriquir el text escrit mitjançant elements d'estil (ús d'anàfores i eliminació de repeticions), mitjançant la precisió lèxica i l'aplicació de fórmules genuïnes, tant de lèxic com modismes o proverbis.

Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena i respectar les opinions d'altri.

Exposar una opinió ben argumentada sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; situar el sentit de l'obra en relació amb el context històric i cultural i amb la pròpia experiència.

Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, tot tenint en compte alguns temes i motius recurrents, les característiques del gènere, el valor simbòlic del llenguatge poètic i la funcionalitat dels recursos retòrics del text.

Mostrar coneixement d'autors/es, obres i períodes més significatius de la literatura catalana i castellana de l'Edat Mitjana al segle XX.

Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula.

Reconèixer i valorar la diversitat lingüística d'Europa i del món, analitzant la realitat de la vida i mort de les llengües.

Participar activament i reflexivament en l'avaluació (autorregulació, coavaluació) del propi aprenentatge i el dels altres amb una actitud activa i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i ús de les llengües.

#### *Criteris d'avaluació*

##### *Llengües estrangeres*

Participar en converses i simulacions breus, relatives a situacions habituals o d'interès per-

sonal i amb finalitats comunicatives diferents, utilitzant les convencions pròpies de la conversa i les estratègies necessàries per resoldre les dificultats durant la interacció.

Fer ús de fórmules característiques del llenguatge formal i informal en les comunicacions orals i escrites.

Comprendre la informació general i específica, de missatges i documents autèntics, incloent-hi els procedents dels mitjans de comunicació i semi-autèntics en suport i format de tipologia diversa, sobre temes d'interès dels àmbits personal i educatiu.

Comprendre la informació general i específica de diferents textos escrits, autèntics i adaptats, d'extensió variada, i reconèixer la seva intenció comunicativa.

Elaborar textos diversos, orals o escrits, tenint cura del registre, el lèxic, les estructures, i alguns elements de cohesió i coherència per marcar la relació entre idees i fer-los entenedors als destinataris o destinàries.

Utilitzar de forma conscient, en contextos de comunicació variats, els coneixements adquirits sobre el sistema lingüístic de la llengua estrangera com a instrument d'autocorrecció i d'autoavaluació de les produccions pròpies orals i escrites i per comprendre les produccions dels altres.

Utilitzar els recursos de les TIC de forma progressivament autònoma per buscar informació, produir textos a partir de models, enviar i rebre missatges de correu electrònic i per establir relacions personals orals i escrites, i mostrar interès pel seu ús.

Mostrar una actitud respectuosa, d'interès i de descoberta envers la cultura i formes de vida diferents a la pròpia.

Participar en l'avaluació de les produccions pròpies i les dels altres i mostrar una actitud activa i de confiança en la capacitat d'aprenentatge de llengües.

Participar activament en el treball col·laboratiu.

#### *Ciències de la naturalesa*

L'estudi de les Ciències de la naturalesa, que són part de la cultura generada per la humanitat al llarg de la seva història, han de promoure en els joves l'interès per cercar respostes científiques als interrogants que els planteja el contacte directe amb la naturalesa. La finalitat és comprendre el món natural i els canvis que l'activitat humana hi produeix i ajudar a prendre decisions que tinguin en compte tant els coneixements científics com els procediments i les estratègies que caracteritzen la ciència.

L'enfocament de les Ciències de la naturalesa a l'Educació secundària obligatòria, en coherència amb els aprenentatges realitzats a l'etapa d'Educació primària, es dirigeix a l'anàlisi de problemes de l'entorn de l'alumnat i té en compte la valoració de les implicacions socials que comporten els coneixements i les aplicacions científiques actuals.

Al llarg de l'Educació secundària obligatòria s'ha de posar a l'abast de l'alumnat aquells coneixements que proporcionen maneres útils de comprendre el món i els seus problemes més rellevants, aquells que el ciutadà i ciutadana



trobarà sovint al llarg de la seva vida i sobre els quals haurà de prendre decisions, especialment els relacionats amb els fenòmens i aparells quotidians, la gestió sostenible del medi ambient i la salut pròpia i la comunitària. Així, en fer comprensibles molts processos i fenòmens que són rellevants per a la vida dels nois i les noies, es donaran les condicions perquè puguin prendre decisions basades en arguments fonamentats en la ciència.

La ciència, en tant que activitat humana complexa, implica múltiples dimensions de la persona, factors socials i recursos. En tot moment, han d'estar presents i valorar-se adequadament aspectes com: les emocions i el gaudi que comporta el desenvolupament de l'activitat científica, el plantejament i la posada en pràctica de l'experimentació per recollir evidències, la recerca de la racionalitat en la formulació de conclusions i la comunicació de les idees i processos, utilitzant diferents tipologies textuals i modes comunicatius, tot valorant els principis ètics que han de presidir tots els passos de la pràctica científica.

Les Ciències de la naturalesa han de permetre a l'alumnat viure, apreciar i gaudir totes aquestes dimensions de l'activitat científica, tant en la construcció de coneixement com en la seva aplicació. Per aconseguir-ho, cal que el treball científic adapti els trets que el caracteritzen a les condicions, circumstàncies i possibilitats de l'activitat escolar i ara es desenvolupi a partir d'una sèrie de tasques significatives i útils per a aquells que les duen a terme. En tots els cursos de l'etapa s'incideix en uns continguts comuns referents a la implicació amb el treball científic a l'aula. Aquests continguts són inherents a l'activitat científica i també cal ensenyar-los i aprendre'ls, especialment fent-los servir en el treball diari per avançar en els coneixements científics i les seves aplicacions, i combinant-ho amb reflexions posteriors per possibilitar que l'alumnat transfereixi coneixements i continuï aprenent en un futur de manera progressivament autònoma.

L'activitat científica en el marc escolar serà reeixida en la mesura que l'alumnat trobi sentit a les diverses situacions que s'hi plategin i li resultin útils per aprendre a enfrontar-se responsablement i amb èxit als reptes que la societat planteja.

#### *Competències pròpies de la matèria*

La competència científica es defineix com la capacitat d'utilitzar el coneixement científic per identificar preguntes i obtenir conclusions a partir d'evidències, amb la finalitat de comprendre i ajudar a prendre decisions sobre el món natural i els canvis que l'activitat humana hi produeix.

La competència científica està estretament relacionada amb la competència bàsica del coneixement i la interacció amb el món físic.

Assolir la competència científica comporta: Emocionar-se amb la ciència, amb la seva metodologia per generar explicacions sobre els objectes i fenòmens del món, amb la bellesa d'aquestes explicacions i amb les seves aplicacions quan s'utilitza de manera responsable.

Pensar científicament a partir de construir i utilitzar versions elementals però complexes

dels grans models de la ciència. Aquests coneixements han de proporcionar estratègies útils per descriure els fenòmens relacionats amb problemes socialment rellevants, per explicar-los i per fer prediccions.

Analitzar i donar resposta a problemes contextualitzats, a partir de plantejar-se preguntes investigables científicament, de planificar com trobar evidències de les explicacions inicials elaborades, de posar en pràctica el procés de recerca d'aquestes evidències, de deduir conclusions i d'analitzar-les críticament.

Pensar de manera autònoma i creativa, tot assumint que el coneixement científic evoluciona a partir de la recerca d'evidències i també de les discussions sobre les maneres d'interpretar els fenòmens.

Comunicar en llenguatge científic les dades, les idees i les conclusions utilitzant diferents modes comunicatius, i argumentar-les tenint en compte punts de vista diferents del propi.

Comprendre textos de contingut científic de diferents fonts (Internet, revistes i llibres de divulgació científica, discursos orals, etc.) i disposar de criteris per analitzar-los críticament.

Utilitzar el coneixement científic per argumentar de manera fonamentada i creativa les actuacions com a ciutadans i ciutadanes responsables, especialment les relacionades amb la gestió sostenible del medi, la salut pròpia i la comunitària, i l'ús d'aparells i materials en la vida quotidiana.

#### *Aportacions de la matèria a les competències bàsiques*

La formació de l'alumnat en els continguts de la matèria de les Ciències de la naturalesa contribueix a l'assoliment de totes les altres competències bàsiques de la manera que es detalla a continuació.

Competència comunicativa lingüística i audiovisual. Les Ciències de la naturalesa contribueixen a aquesta competència aportant el coneixement del llenguatge de la ciència, que és indissociable al del propi coneixement científic. Aquest llenguatge es concreta en maneres específiques de descriure els fets i fenòmens, d'explicar-los i exposar-los, de justificar-los i argumentar-los, i de definir-los. Així mateix, la complexitat dels fets i fenòmens objecte d'estudi requereix la col·laboració d'altres llenguatges comunicatius com per exemple el multimèdia. L'aprenentatge es construeix a partir de la interacció entre aquests diferents llenguatges.

Competències artística i cultural. La ciència, vista com a conjunt de models i teories, de processos i de valors construïts per homes i dones al llarg dels segles, és una forma de cultura bàsica en el context actual. Més enllà de les seves aplicacions, l'aprenentatge de la ciència possibilita accedir a formes d'explicar, de raonar, de valorar i d'actuar sovint diferents de les del sentit comú. L'apropiació d'aquest tipus de cultura necessita del desenvolupament de la imaginació i de la creativitat, aspectes que es comparteixen amb la competència artística, i constitueix una font de plaer que és important que els nois i les noies descobreixin.

Tractament de la informació i competència digital. Actualment les persones poden accedir a la informació sobre temàtiques de contingut

científic a través de tots tipus de mitjans, però molt especialment d'Internet. Tanmateix, l'ús d'aquesta informació comporta saber utilitzar el coneixement bàsic que s'aprèn a l'escola per analitzar-la críticament. Al mateix temps, l'aprenentatge científic requereix comunicar les idees de manera convincent, concisa i unívoca, a partir de combinar dades, informacions i coneixements utilitzant tot tipus de suports. La utilització dels recursos TIC, propis d'aquesta matèria, a més de facilitar les observacions també permeten la recopilació i el tractament de les dades, i la modelització de fenòmens i, per tant, construir el coneixement.

Competència matemàtica. El desenvolupament de la competència científica està íntimament associat al de la competència matemàtica. La mesura, el tractament de les dades, la construcció i lectura de gràfics, les representacions geomètriques i la deducció i interpretació de models matemàtics són, entre d'altres, àmbits que els dos camps competencials comparteixen i que cal treballar conjuntament en la recerca de respostes a les preguntes que ens fem sobre els fenòmens de la naturalesa.

Competència d'aprendre a aprendre. Les persones generen en el context quotidià idees per interpretar el món, idees que cal aprendre a canviar per apropiarse de la cultura científica. Per aprendre ciències, a l'escola i al llarg de tota la vida, cal ser capaç de reconèixer les limitacions de les pròpies idees i de fer-les evolucionar a partir d'observar el món amb nous ulls i de contrastar-les amb les dels altres. Això comporta ser capaç de fer-se preguntes sobre el que succeeix en el seu entorn, d'imaginar respostes, d'autoregular-les, de treballar en equip, de no desanimar-se davant de les dificultats, de reconèixer les pròpies potencialitats i carències i, molt especialment, de reconèixer el plaer d'aprendre i de compartir el saber amb els altres.

Competència d'autonomia i iniciativa personal. Tant la ciència com el seu aprenentatge són el resultat d'un procés d'evolució constant. La competència científica comporta ser capaç de plantejar-se problemes rellevants i de donar-hi respostes sovint provisionals i sotmeses a l'auto-crítica. Necessita posar en pràctica un pensament divergent i creatiu, assumir que l'error forma part de l'aprenentatge i mantenir l'autoestima davant de les dificultats. Al mateix temps, es posa en acció en el marc de projectes de treball sovint col·lectius que comporten tenir iniciatives, organitzar-se de manera efectiva, negociar i prendre decisions, etc. Tots aquests aspectes, junt amb d'altres, contribueixen al desenvolupament de l'autonomia de l'alumnat.

Competència social i ciutadana. Els aprenentatges en el camp de les ciències de la naturalesa aporten al desenvolupament d'aquesta competència, d'una banda, coneixements que possibiliten analitzar els problemes del nostre entorn i els globals del planeta des de la seva complexitat, així com fonamentar les opinions i l'actuació responsable. D'una altra banda, també aporten estratègies i actituds per afrontar aquesta anàlisi relacionades amb la recerca de l'objectivitat, el rigor i la racionalitat i, al mateix temps, amb el reconeixement dels condicionaments socials en el desenvolupament de la ciència, del grau d'incertesa en les afirmacions i de la necessitat

d'aplicar el principi de precaució a l'hora de prendre decisions.

#### *Estructura dels continguts*

Els continguts de la matèria s'orienten a la construcció de versions elementals dels grans models de la ciència útils per conceptualitzar la matèria, l'energia, els éssers vius en el seu medi i els canvis a l'Univers i a la Terra. Al llarg dels tres cursos obligatoris anirà augmentant la complexitat dels models objecte d'estudi.

El treball entorn dels models ha de partir de l'anàlisi de situacions significatives per a l'alumnat. Cada situació es pot analitzar des de models corresponents a diferents disciplines científiques, i en cada cas caldrà identificar quina és la que és més útil en funció de la pregunta o del problema plantejat. Tanmateix en tots els casos cal tendir a l'establiment de relacions entre els possibles models interpretatius, sovint complementaris. L'alumnat haurà de ser capaç d'utilitzar aquests models per a la comprensió de situacions o problemes ben diversos i per a la presa de decisions.

El primer curs de l'Educació secundària obligatòria està organitzat al voltant de la identificació, interpretació i anàlisi de la diversitat i de les regularitats en els materials, els éssers vius, els embolcalls de la Terra i les estructures que conformen l'Univers.

El segon curs està organitzat al voltant dels canvis relacionats amb transferències d'energia en els objectes i materials, en els éssers vius i els ecosistemes, i en els processos geològics, sempre amb la finalitat que aquests coneixements promoguin que l'alumnat sigui capaç d'actuar de manera fonamentada i responsable.

El tercer curs posa l'accent en aspectes funcionals i estructurals per explicar el canvi químic, els sistemes elèctrics, el cos humà i els processos geològics interns. Aquest curs es pot plantejar com una sola matèria o com dues diferenciades i en ambdós casos serà important buscar la coordinació, tant pel que fa a les estratègies i procediments objecte d'estudi com entre els continguts conceptuals. Per exemple, connectant l'estudi de la matèria i els seus canvis amb el de les funcions en l'espècie humana. L'avaluació serà conjunta.

El quart curs és optatiu i l'alumnat podrà escollir les matèries de Biologia i Geologia o de Física i Química entre d'altres matèries optatives. El contingut de Biologia que es planteja se centra en la introducció de les tres teories-clau de la disciplina: la teoria cel·lular, la teoria cromosòmica de l'herència i la teoria de l'evolució. La Geologia s'aborda a partir de l'estudi de la història de la Terra i dels seus canvis a partir d'introduir la teoria de la tectònica de plaques. El currículum de Física es centra en l'estudi dels principis que governen el moviment de les partícules i les ones, que han donat lloc a la física moderna. El contingut de Química se centra en el de la interpretació de propietats de les substàncies i dels seus canvis en funció de la teoria atòmicomolecular. Tot i que aquest curs té com a fil conductor les grans teories de la ciència, el seu estudi no s'ha de desvincular de la interpretació de problemes de la humanitat, així com de l'anàlisi crític de les actuacions que es duen a terme.

En tots els cursos hi ha un bloc de continguts comuns, que es refereixen als processos que caracteritzen la ciència i les actituds i valors associats a ella. Aquests coneixements són comuns a tots els cursos i a totes les disciplines científiques, però es planteja incidir a cada curs en alguns aspectes específics. Aquests continguts s'han organitzat en funció de quatre finalitats per: a) afrontar la comprensió de fenòmens i situacions complexes; b) investigar els problemes, obtenir dades i reconèixer evidències; c) extreure conclusions, validar-les, sintetitzar-les i comunicar-les, i d) transferir el nou coneixement a la interpretació d'altres fenòmens i a l'actuació conseqüent i responsable. Tot i que s'han descrit en un bloc diferenciat dels altres, el seu aprenentatge ha de desenvolupar-se al mateix temps que el dels continguts conceptuals, ja que és important que hi hagi coherència entre les maneres de construir ciència i les maneres d'aprendre-la.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

L'activitat científica ha de partir de l'anàlisi de situacions que tinguin sentit per a l'alumnat, que siguin idònies per promoure una construcció significativa de les grans idees de la ciència i que siguin també rellevants socialment i ajudin a prendre decisions en relació amb els problemes de les persones i del planeta.

En aquesta anàlisi serà important que el procés d'ensenyament dissenyat ajudi l'alumnat a fer evolucionar el seu pensament des de les seves concepcions inicials, sovint alternatives, cap a idees més properes a les que manté la ciència actual i a adonar-se com els models i teories científiques transformen la nostra manera de veure el món. A tal fi és important que es dediqui temps a reflexionar sobre el que s'ha fet i el que queda encara per entendre, sobre com organitzar i sistematitzar tot el que s'ha fet i s'ha après, i sobre les maneres de solucionar les dificultats i els dubtes plantejats.

Aquest creixement individual ha d'anar acompanyat d'un treball col·lectiu de manera que tothom pugui compartir representacions, discutir afirmacions, qüestionar opinions, donar arguments, aportar alternatives, proposar experiments o suggerir nous reptes. A l'aula s'han de donar totes les combinacions de treball possibles: individual, per parelles, en petit grup i en gran grup, tenint present però que sempre s'ha de promoure que inicialment cadascú tingui la possibilitat de fer-se preguntes i d'imaginar-se les seves respostes. Sense haver formulat la pròpia idea, és impossible posar-la a prova ni contrastar-la amb les dels altres.

També cal promoure en l'alumnat l'establiment d'interrelacions entre els continguts de les diferents disciplines científiques, de manera que el procés d'ensenyament sigui més eficient i, al mateix temps, tingui molt més sentit per als que aprenen tot el que se'ls proposa fer i pensar.

Per aprendre ciències també és fonamental desenvolupar actituds favorables al seu estudi i donar la possibilitat que l'alumnat descobreixi el gaudi que representa poder comprendre els fenòmens i fer prediccions. Tanmateix, per arribar a experimentar aquest plaer necessita d'un acompanyament per superar els moments de

desànim, i que pugui trobar sentit a les activitats que se li proposen realitzar.

Aquestes activitats han de ser variades i orientades a promoure el desenvolupament de capacitats diverses. És imprescindible el treball experimental, fent explícita la pregunta que el guia, les dades que es recullen (què ha passat) i la possible interpretació (per què ha passat). És més idoni aquell treball que es planteja com a punt de partida per fer-se preguntes o per trobar resposta a problemes oberts, que no pas el dissenyat per comprovar afirmacions. També són importants les activitats de simulació i el joc, per afrontar l'anàlisi de situacions complexes, l'ús d'analogies, els debats, l'anàlisi crítica d'informacions obtinguda a partir de diferents mitjans.

Les TIC esdevenen un instrument rellevant en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències, des de l'observació inicial fins a la realització i valoració final. A partir de visualitzadors i sensors es pot observar i mesurar fenòmens reals, transferint les dades a l'ordinador per organitzar-les, fer-ne els gràfics corresponents i analitzar-ho sense haver de fer els càlculs mecànicament. Amb la modelització de fenòmens i els simuladors, a partir de la interacció amb els objectes, es poden fer proves virtuals.

L'avaluació ha d'estar dirigida fonamentalment a millorar l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit ha de possibilitar, en primer lloc, que els propis alumnes recullin informació sobre si la seva representació dels objectius del que estan aprenent coincideix amb la del docent, si anticipen i planifiquen el seu pensament i la seva acció adequadament, i si es representen els criteris amb els quals seran avaluats. I en segon lloc, puguin regular les dificultats i mancances detectades. Un procés d'ensenyament no té sentit si no incorpora un pla d'acció per donar resposta a les dificultats detectades en l'alumnat al llarg del procés d'aprenentatge.

L'avaluació final, que té com a finalitat comprovar si l'alumnat ha assolit els continguts que s'expliciten en dels criteris d'avaluació de cada curs, s'haurà de fer a partir de proposar als nois i noies situacions o problemes en relació amb els quals, per donar-hi resposta, hagin d'aplicar els coneixements apresos i no tant repetir-los mecànicament. Les respostes poden ser comunicades per mitjans i recursos diversos, com per exemple: fent una exposició oral, utilitzant un programa de presentació, realitzant un vídeo, elaborant un informe escrit, responent a preguntes en una prova escrita.

#### *Objectius*

La matèria de Ciències de la naturalesa de l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Comprendre les grans idees de la ciència i utilitzar-les per interpretar fets rellevants de la vida quotidiana així com per analitzar i valorar les repercussions del desenvolupament tecnocientífic.

2. Utilitzar conceptes i estratègies pròpies del treball científic ja sigui manipulativament o a través de simulacions, per plantejar preguntes rellevants i obtenir conclusions a partir d'evidències i proves experimentals, amb la finalitat de comprendre i ajudar a prendre de-

cisions sobre canvis en la natura, produïts o no per les persones.

3. Comprendre missatges de continguts científic, elaborar-ne i comunicar-ne, utilitzant el llenguatge oral i escrit i fent servir quan calgui altres llenguatges i recursos, especialment els provinents de les TIC, que puguin ajudar a fer la comunicació més eficaç.

4. Cercar i seleccionar informació sobre temes científics, utilitzant diferents mitjans i fonts, valorar-la críticament i emprar-la per orientar i fonamentar les pròpies opinions i l'actuacions.

5. Cooperar en grups socialment heterogenis en la resolució de problemes abordables amb els conceptes i procediments propis de les ciències, demostrant iniciativa i creativitat en el plantejament de propostes i ajudant els companys i companyes en la regulació de les dificultats que es manifesten.

6. Tendir a actuar en funció d'actituds i hàbits favorables a la cura i promoció de la salut individual i comunitària fonamentats en els coneixements bàsics científics, utilitzant estratègies que permetin enfrontar-se als riscos de la societat actual en aspectes relacionats amb l'alimentació, les addiccions, la sexualitat i la prevenció de les malalties en general.

7. Analitzar i valorar la importància d'utilitzar els coneixements científics i les interaccions de la ciència i la tecnologia, per satisfer les necessitats humanes i per participar en la presa de decisions sobre problemes locals i globals que s'enfronta la societat en vistes a assegurar un futur més sostenible.

8. Reconèixer que per a l'exercici de moltes professions es necessiten coneixements científics i saber aplicar processos propis d'aquest camp de saber.

9. Analitzar críticament qüestions científiques socialment controvertides, argumentar les pròpies opinions tenint en compte les dels altres i aportant evidències i raons fonamentades en el coneixement científic, i tendir a actuar de manera conseqüent, responsable i solidària.

10. Reconèixer la naturalesa de la ciència i situar els coneixements científics més importants en un context històric, per comprendre tant la gènesi dels conceptes i teories fonamentals, com les interaccions entre la ciència, la tecnologia i la societat.

#### Primer curs

##### *Continguts comuns a tots els blocs*

Per afrontar la comprensió de fenòmens i situacions complexos

Observació i descripció científica d'estructures a l'Univers i a la Terra, de materials i éssers vius, utilitzant el vocabulari de manera rigorosa.

Comparació de les característiques identificades utilitzant taules.

Identificació dels criteris de classificació utilitzats per la comunitat científica i reconeixement que responen a acords consensuats.

Plantejament de preguntes al voltant de les característiques dels materials i dels éssers vius de l'entorn, i valoració del seu interès per a ser investigades.

Per investigar els problemes, obtenir dades i reconèixer evidències

Identificació de les magnituds a mesurar, estimació de la mesura i selecció dels instruments més idonis (anàlogics i digitals) per obtenir dades.

Disseny i aplicació de procediments de mesura, utilitzant amb cura els materials i instruments, respectant les normes de seguretat i recullen les dades amb un grau de precisió adequat a l'objectiu de la recerca.

Elaboració de taules i de gràfics, fonamentalment histogrames, per comunicar les dades de forma convencional i amb els recursos TIC.

Identificació de les variables a observar per obtenir evidències sobre com els diferents éssers vius realitzen les funcions.

Cerca de dades en diferents fonts i anàlisi crítica de la informació trobada.

Per extreure conclusions, validar-les, sintetitzar-les i comunicar-les

Comparació entre observacions i mesures de materials i d'éssers vius. Anàlisi dels diferents resultats obtinguts, de les raons que els justifiquen i de les maneres d'afrontar el tractament dels errors.

Identificació de regularitats i de diferències que possibilitin la classificació de materials i éssers vius. Construcció de representacions de models sobre la matèria, els éssers vius i la Terra i l'Univers coherents amb les observacions realitzades. Disposició a revisar els models en funció de les dades recollides i les opinions fonamentades dels companys i companyes.

Per transferir el nou coneixement a la interpretació d'altres fenòmens i a l'actuació conseqüent i responsable

Ús dels coneixements apresos per dissenyar i argumentar plans d'actuació orientats a minimitzar el consum de materials i el manteniment de la biodiversitat en els entorns escolar i familiar.

#### *Continguts*

##### *La matèria*

Caracterització de la matèria per la seva massa i per ocupar un volum. Mesura directa i indirecta de la massa i el volum de diferents sòlids, líquids i gasos. Ús de la balança i de material volumètric.

Diferenciació de materials per la seva densitat. Càlcul experimental de la densitat de diferents materials. Ús del concepte de densitat per interpretar diferents tipus de fenòmens.

Identificació experimental d'algunes propietats característiques de diferents materials i relació amb la seva utilització. Aprofundiment en el cas especial de l'aigua.

Ús del model cineticomolecular (partícules) de la matèria per interpretar diferents fets i fenòmens: pressió dels gasos, difusió, dilatació, estats de la matèria i canvis d'estat.

Identificació, en materials de la vida quotidiana, de diferents tipus de mescles - heterogènies, col·loides i solucions-, i de substàncies pures. Representació mitjançant el model cineticomolecular (partícules). Aplicació d'algunes tècniques de separació de mescles.

Reconeixement de les dissolucions com a mescles homogènies. Preparació experimental de dissolucions de diferent concentració i

identificació de dissolucions presents a la vida quotidiana.

Anàlisi del cicle de materials d'ús habitual. Identificació de les matèries primeres d'on provenen, de diferents passos en el seu procés d'obtenció i ús, i d'on van a parar els productes de rebuig que es generen al llarg de tot el procés.

Realització d'un projecte sobre l'ús més sostenible d'alguns materials a partir de col·laborar en grup en la cerca d'informació i en la presa de decisions.

#### *L'Univers i el Sistema Solar*

Observació del cel nocturn i diürn a ull nu i amb instruments adequats. Diferenciació entre les galàxies, estrelles i planetes.

Identificació dels elements del Sistema Solar. Observació de fenòmens relacionats amb moviments i posicions del sistema Sol-Terra-Lluna. Interpretació mitjançant models senzills de: el dia i la nit, les estacions, la durada del dia al llarg de l'any, les fases lunars i els eclipsis.

Analitzar el geocentrisme i l'heliocentrisme com les dues explicacions històriques per situar la Terra a l'Univers.

#### *La Terra i els seus embolcalls*

Reconeixement de la Terra com a sistema que conté els subsistemes: atmosfera, hidrosfera, biosfera i geosfera que interaccionen entre ells.

Descripció dels components de l'atmosfera i de la seva variació amb l'altitud, i justificació de la importància que té per a la vida a la Terra tant pel fet de possibilitar les combustions i la fotosíntesi, entre d'altres canvis, com per la seva funció reguladora de la temperatura.

Identificació d'algunes variables que condicionen el temps atmosfèric. Ús d'instruments meteorològics i registre sistemàtic de dades. Representació gràfica i anàlisi comparativa de les dades meteorològiques de diferents punts geogràfics. Interpretació de la formació de precipitacions, tempestes i fenòmens elèctrics a l'atmosfera. Coneixement de mesures de seguretat.

Caracterització de la hidrosfera: aigües oceàniques i continentals. Conceptualització del cicle de l'aigua. Identificació de recursos hídrics: aigües superficials i subterrànies. Identificació de les fonts i processos principals de contaminació i mètodes bàsics de depuració. Justificació de la importància de no malgastat l'aigua.

Descripció de la geosfera: estructura interna. Reconeixement dels materials que formen l'escorça terrestre: roques i minerals. Descripció del cicle de les roques.

Reconeixement dels tipus de roques i minerals més comuns. Ús de claus senzilles per a la seva identificació. Relació entre les propietats de les roques i minerals i la seva utilització com a recurs.

#### *La vida a la Terra*

Identificació i caracterització dels trets comuns de tots els éssers vius a nivell individu: la nutrició com a intercanvi de matèria i energia amb al medi, la relació com a capacitat de respondre als estímuls del medi, la reproducció com a transferència d'informació i l'estructura cel·lular dels organismes, a partir de trobar evidències en éssers vius de l'entorn proper.

Interpretació de la diversitat dels grups d'éssers vius com a maneres diferents de realitzar



les funcions vitals. Anàlisi de la biodiversitat en organismes vius o a partir de registres fòssils.

Interpretació i observació directa o indirecta, a ull nu i utilitzant lupa i microscopi i visualitzador digital, de les diferències morfològiques en els cinc regnes.

Identificació i classificació d'organismes de a partir de l'observació i utilitzant claus dicotòmiques senzilles. Utilització de la lupa binocular, el microscopi i el visualitzador digital per a l'observació d'éssers vius no observables a ull nu.

Argumentació de la importància de mantenir la biodiversitat. Anàlisi d'algun problema associat al tràfic legal i il·legal d'espècies i al desplaçament d'espècies autòctones per espècies invasores.

#### Connexions amb altres matèries

##### Matemàtiques

Ús d'unitats de mesura de massa i volum.

Aplicació de la proporcionalitat i percentatges.

Representacions geomètriques a l'espai.

Ús d'escala d'espai i temps.

##### Llengua

Ús dels diferents tipus de textos per comunicar i argumentar dades i idees oralment i per escrit: descripció, explicació, definició, exposició, justificació, argumentació.

Lectura crítica de textos amb contingut científic, obtinguts de fonts diverses.

##### Ciències socials

Interpretació de variables que condicionen el temps atmosfèric. Elaboració de gràfics.

Identificació d'activitats humanes que poden incidir o incidir sobre el medi.

Identificació d'alguns recursos naturals renovables.

##### Tecnologies

Utilització dels dispositius TIC per a l'observació, recollida i tractament de les dades i presentació i comunicació de resultats.

Ús racional i estalvi de materials

#### Criteris d'avaluació

Plantejar preguntes a partir de l'observació, identificar les variables que possibiliten aprofundir en la descripció del fenomen o ésser viu, recollir dades de manera sistemàtica i acurada, representar-les utilitzant esquemes, taules i histogrames, i descriure-les utilitzant amb rigor el vocabulari científic.

Descriure materials de diferent tipus (minerals, roques, aire, aigua) tant a partir d'identificar les seves propietats i de mesurar-les, com de distingir si es tracta d'una mescla heterogènia, una solució o una substància pura. Dissenyar i realitzar la separació dels components d'una mescla senzilla, i relacionar les tècniques aplicades amb els mètodes de separació de mesclures utilitzats en contextos quotidians (cuina) o industrials (reciclatge de materials).

Interpretar observacions d'alguns canvis en els materials a partir d'imaginar la matèria formada per partícules. Justificar en base a les observacions realitzades la idoneïtat del model interpretatiu.

Posicionar el Sol, la Terra i la Lluna per explicar el dia i la nit, les estacions, la durada del

dia al llarg de l'any, fases lunars, eclipsis i la longitud de les ombres.

Explicar amb idees científiques senzilles alguns fenòmens meteorològics i justificar les mesures de seguretat que calgui prendre. Enregistrar correctament les dades meteorològiques en forma de taules i gràfics, comparar les dades de diferents estacions meteorològiques i interpretar mapes del temps senzills.

Argumentar amb criteris fonamentats científicament la necessitat d'utilitzar sosteniblement l'aigua i tot tipus de materials tant per al consum personal com a la indústria i a l'agricultura, i actuar de manera conseqüent.

Identificar els principals tipus de roques, en particular les de l'entorn proper, relacionant les seves propietats amb l'ús més freqüent que se'n fa tant industrialment com ornamental.

Reconèixer, a partir d'observacions directes i indirectes, evidències de cadascuna de les característiques dels éssers vius (es nodreixen, es relacionen, es reproduïxen i estan formats per cèl·lules) i utilitzar-les per justificar que quelcom és un ésser viu.

Utilitzar claus dicotòmiques senzilles per identificar organismes o el regne al qual pertanyen a partir de l'observació directa o indirecta d'alguns organismes.

Argumentar les causes i els impactes d'algunes activitats humanes en particular sobre el cicle de l'aigua i les possibles solucions que es proposen per minimitzar-ne els efectes.

#### Segon curs

##### Continguts comuns a tots els blocs

Per afrontar la comprensió de fenòmens i situacions complexos

Observació i descripció científica de canvis en els moviments, en els materials, en els éssers vius i a la Terra utilitzant el vocabulari de manera rigorosa.

Plantejament de preguntes que comportin l'establiment de relacions entre variables. Identificació de les variables que poden ser més significatives.

Diferenciació entre observacions, inferències, interpretacions o opinions personals.

Per investigar els problemes, obtenir dades i reconèixer evidències

Disseny de petites investigacions per respondre a les preguntes formulades.

Elaboració de taules i de gràfics, fonamentalment funcionals, a partir de dades obtingudes experimentalment i utilitzant recursos TIC.

Identificació d'evidències de canvis al mateix temps que dels aspectes que no canvien.

Cerca de dades en diferents fonts a partir d'identificar paraules-clau i anàlisi crítica de la informació trobada.

Ús de recursos TIC (simuladors, sensors) per a la captació i tractament de dades.

Per extreure conclusions, validar-les, sintetitzar-les i comunicar-les

Identificació de relacions entre variables i deducció de regularitats i lleis senzilles.

Elaboració d'informes sobre el treball realitzat, en els quals es justifiquin les conclusions tant a partir de les dades recollides com de diferents teòrics.

Per transferir el nou coneixement a la interpretació d'altres fenòmens i a l'actuació conseqüent i responsable

Ús dels coneixements apresos per dissenyar i argumentar plans d'actuació orientats a estalviar l'energia i preservar ecosistemes naturals.

Lectura crítica de textos que mostrin aplicacions dels coneixements apresos i la seva interpretació.

Establiment de relacions amb aplicacions tecnològiques.

#### Interaccions en el món físic

Caracterització de les forces com a interacció. Mesura i representació gràfica de les forces. Diferenciació entre diferents tipus de forces.

Anàlisi de fenòmens de la vida quotidiana que s'expliquen pel concepte de pressió.

Identificació de magnituds que descriuen els moviments: posició, temps, velocitat i acceleració. Caracterització del moviment rectilini uniforme. Representació gràfica del moviment rectilini uniforme.

Anàlisi de casos d'equilibri de forces: repòs i moviment rectilini uniforme.

Reconeixement de l'efecte d'una força o suma de forces en moviments i deformacions. Relació qualitativa i experimental entre força i moviment: acceleració, frenada i desviació. Aplicació a la interpretació de causes d'accidents de trànsit.

#### Continguts

##### L'energia

Identificació de l'energia i la seva relació amb el canvi. Valoració del paper de l'energia en la vida quotidiana.

Reconeixement de la transferència d'energia en forma de treball. Valoració de la multiplicació de la força mitjançant màquines.

Diferenciació entre energia cinètica i potencial a partir d'anàlitzar exemples.

Interpretació de la calor com a forma de transferir energia i de la seva relació amb la variació de temperatura i els canvis d'estat. Observació i comprovació experimental de diferents formes de propagació de la calor (conducció, convecció i radiació). Identificació de materials conductors i aïllants i el seu ús a la vida quotidiana.

Reconeixement de la transferència d'energia mitjançant la llum i el so. Experimentació de les propietats de la propagació de la llum i el so. Interpretació d'aplicacions a la vida quotidiana.

Anàlisi de la conservació i dissipació de l'energia en les transferències energètiques. Valoració del rendiment de determinades transferències energètiques en la vida quotidiana.

Elaboració de propostes de mesures, individuals i col·lectives, d'estalvi energètic en l'entorn proper.

##### Els processos geològics

Caracterització del cicle geològic com a interacció dels processos geodinàmics interns i externs. Identificació de canvis a la superfície de la Terra causants per agents geològics externs. Reconeixement de la meteorització de les roques i de l'acció d'alguns agents externs en el modelat del relleu. Representació del relleu terrestre i lectura de mapes topogràfics. Caracterització dels processos de formació de les roques sedimentàries.

Identificació de canvis a la superfície de la Terra relacionats amb les manifestacions dels agents geològics interns: deformació de roques, sismicitat i vulcanisme. Reconeixement dels trets fonamentals de la tectònica de plaques. Formació de serralades de muntanyes, distribució del vulcanisme i la simicitat.

Descripció dels processos de formació de roques magmàtiques i metamòrfiques. Identificació i relació de les seves propietats amb el seu origen. Representació de les roques en mapes geològics. Identificació dels usos de les roques en la construcció i en la indústria. Identificació de recursos energètics fòssils: petroli, gas, carbó.

#### La vida en acció

Identificació de la cèl·lula com a unitat estructural i funcional dels éssers vius. Observació de cèl·lules al microscopi, i visualitzador digital. Interpretació de la diversitat de formes, dimensions i identificació d'algunes estructures cel·lulars (paret cel·lular, nucli, vacúols, cloroplasts i inclusions) i el tipus de funció que realitzen. Justificació de la necessitat cel·lular de nutrients i d'energia per al creixement, per al manteniment de la vida i per a la reproducció.

Caracterització de la nutrició heteròtropa com a procés cel·lular d'utilització de matèria orgànica i oxigen del medi per a obtenir energia i elaborar les seves estructures. Caracterització de la respiració com a procés de transferència d'energia a la cèl·lula.

Caracterització de la nutrició autòtropa (fotosíntesi) com a procés cel·lular d'utilització de la matèria inorgànica del medi i l'energia solar per elaborar les seves estructures. Justificació del paper de diferents variables a partir de la realització d'experiments senzills.

Diferenciació entre la reproducció sexual i l'asexual, a nivell individu, fent especial èmfasi en si els descendents són genèticament idèntics o diferents al seu progenitor o progenitors. Anàlisi d'algun cicle biològic representatiu a partir d'identificar evidències de les diferents fases.

Caracterització de la funció de relació com a la capacitat de les cèl·lules de captar estímuls i generar respostes. Identificació del estímuls externs i interns. Identificació dels receptors, coordinadors i efectors.

Anàlisi d'un ecosistema proper tot identificant el paper de cadascun dels elements que el configuren. Valoració de les possibles conseqüències de la seva modificació, en termes de la transferència de matèria i energia (productors, consumidors i descomponedors). Identificació de similituds i diferències amb altres ecosistemes.

#### Connexions amb altres matèries

##### Matemàtiques

Ús d'unitats de mesura d'espai, temps, temperatura, energia. Canvis d'unitat.

Ús de nombres positius i negatius.

Reconeixement de funcions de proporcionalitat.

Lectura i construcció de representacions cartesianes.

Mesura d'angles.

Utilització d'escala ordinal com unitat de mesura.

##### Llengua

Ús dels diferents tipus de textos lingüístics per comunicar i argumentar dades i idees oralment i per escrit: descripció, explicació, definició, exposició, justificació, argumentació.

Lectura crítica de textos amb contingut científic, obtinguts de fonts diverses.

##### Educació visual i plàstica

Realització d'esquemes d'aparells, muntatges i de modelitzacions.

Comunicació de les idees a partir d'esquemes i dibuixos, i utilitzant vídeos, pòsters, programes de presentació i d'altres mitjans.

Realització d'apuntes i esbossos d'éssers vius en el seu medi i dels components del relleu.

##### Educació física

Identificació de diferents moviments.

##### Tecnologies

Identificació d'algunes fonts d'energia.

Anàlisi de mecanismes per a la transferència d'energia.

Reconeixement de l'eficiència de les màquines.

Utilització i ús d'Internet per a la recerca d'informació.

Aplicació de recursos TIC en l'obtenció i tractament de dades.

##### Criteris d'avaluació

Plantejar preguntes investigables i dissenyar petites investigacions per donar-hi resposta. Elaborar informes del treball experimental dut a terme i autoavaluar-los en funció de criteris consensuats.

Identificar alguns exemples especialment significatius de forces com el pes i altres on intervé la pressió i establir relacions entre les forces i el moviment dels cossos (moviment rectilini uniforme i moviment accelerat) per tal d'explicar fenòmens quotidians.

Interpretar fenòmens en termes de transferència d'energia en forma de treball, calor o ones mostrant que s'ha conservat, si el sistema és tancat, al mateix temps que s'ha degradat. Utilitzar aquest coneixement per argumentar la importància d'estalviar l'energia en la nostra societat i possibles mesures d'actuació a prendre.

Descriure experiències que demostrin que les ones com la llum i el so transfereixen energia sense transportar matèria. Interpretar alguns fenòmens òptics senzills amb el model de raigs de llum, així com les característiques i propietats dels sons mitjançant el model d'ones.

Relacionar el vulcanisme, la sismicitat, la formació del relleu i la gènesi de les roques metamòrfiques i magmàtiques amb l'energia interna del planeta i utilitzar aquest coneixement per interpretar característiques del relleu o de roques.

Proposar hipòtesis sobre el possible origen d'una roca trobada en un indret concret tot justificant els possibles canvis soferts en el temps.

Aportar evidències (experimentals o bé simulades) que provin que un organisme determinat és autòtrof o heteròtrof segons obtinguin la matèria orgànica del medi o se la elaborin ells mateixos.

Identificar a partir de preparacions microscòpiques, fotografies i diagrames algunes

característiques de la cèl·lula, relacionant la diversitat de formes i mides amb les funcions que realitzen el cos.

Interpretar alguns canvis que s'observen en el medi com a conseqüència de les funcions dels éssers vius, comprovant l'efecte que tenen determinades variables en el processos de nutrició, relació i reproducció.

Ser capaç d'identificar el tipus de reproducció (sexual o asexual) d'un organisme a partir de les característiques del seu cicle biològic.

Identificar el paper dels productors en els ecosistemes com a reguladors de l'energia disponible per tots els altres nivells tròfics a partir de l'anàlisi d'una situació problema. Justificar la funció dels components biòtics i abiòtics d'un ecosistema proper i valorar la seva diversitat. Representar gràficament les relacions tròfiques establertes entre els éssers vius d'un ecosistema proper, així com deduir-ne possibles conseqüències d'algun canvi.

Analitzar la incidència d'algunes actuacions individuals i col·lectives en relació al consum d'energia i a possibles impactes de l'activitat humana en algun medi o indret concret. Elaborar propostes d'actuació alternatives que siguin coherents amb l'anàlisi fet.

#### Tercer curs

##### Continguts comuns a tots els blocs

Per afrontar la comprensió de fenòmens i situacions complexos

Observació i descripció científica de canvis en els materials i en el cos humà utilitzant el vocabulari de manera rigorosa.

Plantejament de preguntes i identificació dels models científics teòrics que poden ser més útils per respondre-les.

Plantejament d'hipòtesis per posar a prova els models propis.

Per investigar els problemes, obtenir dades i reconèixer evidències

Disseny d'investigacions per validar hipòtesis, que comportin controlar variables.

Identificació d'evidències que confirmen o refuten hipòtesis.

Lectura de recerques realitzades per altres (per exemple, en altres èpoques històriques) i anàlisi crítica dels procediments emprats per a la recollida de dades i de les evidències que es mostren.

Per extreure conclusions, validar-les, sintetitzar-les i comunicar-les

Argumentació de les conclusions d'una recerca tenint en compte variables diferents, punts de vista alternatius i el seu caràcter provisional.

Adaptació de l'expressió de les conclusions segons diferents destinataris i al tipus de mitjà utilitzat (informe escrit, exposició oral, pàgina web, etc.)

Per transferir el nou coneixement a la interpretació d'altres fenòmens i a l'actuació conseqüent i responsable

Ús dels coneixements apresos per dissenyar, argumentar i aplicar plans d'actuació orientats a estalviar en el consum d'energia elèctrica i tenir cura de l'entorn proper.

Tendència a utilitzar el coneixement après per fonamentar maneres de viure saludables, individuals i col·lectives.



Reconeixement de les limitacions de tot tipus, però especialment les d'ordre socioeconòmic, que condicionen tant les investigacions científiques com les seves aplicacions.

#### Física i Química

##### La matèria a l'Univers

Distinció experimental entre substàncies simples, substàncies compostes i mescles. Observació experimental i mesura de propietats característiques de substàncies pures.

Identificació dels elements químics bàsics a la Terra i als éssers vius. Classificació dels elements en metalls i no metalls en funció de propietats observades. Ús de la Taula Periòdica per obtenir dades de les propietats de diferents elements. Reconeixement dels símbols dels elements més abundants i del significat de les fórmules de les substàncies compostes.

Utilització del model atòmic per descriure els diferents components estructurals de la matèria: àtoms, molècules i ions. Comparació de substàncies amb estructures moleculars i estructures gegants, i interpretació de diferències en les seves propietats.

Descripció de l'estructura de l'àtom: interpretació de les diferències entre els àtoms de diferents elements i entre isòtops d'un element.

Interpretació de la radioactivitat i dels efectes de les radiacions ionitzants sobre els organismes i en particular els éssers humans. Valoració de mesures preventives i protectores.

Descripció d'altres tipus de radiacions i les seves aplicacions.

##### Les reaccions químiques

Caracterització dels canvis físics i dels canvis químics. Obtenció experimental de substàncies compostes a partir dels seus elements i vice-versa. Reconeixement que es tracta de canvis químics.

Observació de canvis químics relacionats amb fenòmens quotidians: reaccions àcid-base, d'oxidació i combustió, de descomposició, de precipitació, de fermentació i de putrefacció. Identificació d'evidències que els elements químics es conserven tot i que les substàncies inicials i finals són diferents. Interpretació dels canvis mitjançant el model atòmicomolecular. Representació dels canvis amb el llenguatge químic.

Comprovació experimental de la conservació de la massa d'un sistema tancat abans i després d'un canvi físic o químic. Càlcul de la massa de reactius i de productes en una reacció química senzilla.

Predicció i estudi experimental de la variació de la velocitat d'una reacció en funció de les variables (temperatura, concentració, grau de divisió dels reactius sòlids). Observació de l'efecte dels catalitzadors i aplicació a l'anàlisi de l'acció dels enzims i dels catalitzadors dels vehicles.

Anàlisi d'algun procés d'elaboració de materials d'ús quotidià. Discussió sobre els aspectes a tenir en compte per minimitzar l'impacte en el medi del procés de producció o del seu ús.

##### Energia i canvis químics

Reconeixement de la transferència d'energia en les reaccions químiques. Aplicació a l'anàlisi de les combustions i de la fotosíntesi.

Observació de les propietats elèctriques de la matèria. Experimentació i interpretació de fenòmens elèctrics mitjançant el model de càrrega elèctrica. Interpretació de fenòmens electrostàtics: descàrregues elèctriques i ionització de l'aire. Justificació de mesures preventives dels efectes dels llamps.

Anàlisi del funcionament d'un circuit elèctric tancat: transport d'energia, cycle d'electrons, diferència de potencial i intensitat. Comprovació de la relació entre diferència de potencial i intensitat en situacions de la vida quotidiana.

Observació de canvis químics produïts pel corrent elèctric: Electròlisi. Identificació d'aplicacions en el context proper.

Anàlisi dels principals processos de generació de l'energia elèctrica a partir de diferents fonts i del seu impacte en el medi. Valoració dels arguments a favor i en contra de cada tipus de procés.

Identificació de cadenes energètiques i reconeixement que a cada pas tenim menys energia útil al sistema per fer treball. Anàlisi i valoració crítica de l'ús de l'energia elèctrica.

#### Biologia i Geologia

##### La reproducció humana

Interpretació de la funció de reproducció com a la transferència de material genètic. Les cèl·lules reproductores com a vehicle de transmissió dels caràcters hereditaris i la seva relació amb el cycle biològic.

Caracterització dels aparells genitals femení i masculí, dels gàmetes (òvuls i espermatozoides) així com del recorregut dels espermatozous i òvuls. Interpretació del cycle reproductiu (coit, fecundació, embaràs i part). Reconeixement i valoració de mètodes de control de natalitat: anticonceptius i tècniques de reproducció assistida.

Valoració dels canvis físics i psíquics a l'adolescència. Reconeixement de la diversitat de gènere. Identificació de malalties de transmissió sexual i valoració de mesures preventives. Caracterització de la resposta sexual humana: Sexe i sexualitat. Salut i higiene sexual.

##### La nutrició humana

Interpretació de l'alimentació i la respiració com a processos per obtenir matèria i energia per viure. Caracterització de la digestió com a procés per transformar els aliments en nutrients i de l'assimilació com a procés d'absorció de nutrients des de medi extern al medi intern. Concepte d'alimentació equilibrada i conductes de risc relacionades amb l'alimentació.

Justificació de l'intercanvi de matèria i energia que té lloc a les cèl·lules, relacionant-ho amb la realització de les funcions cel·lulars i la síntesi de molècules.

Caracterització dels aparells, òrgans i sistemes que aporten els nutrients a la cèl·lula i n'eliminen els residus: digestiu, respiratori, circulatori i excretor, fent èmfasi en els tipus cel·lulars característics de cadascun d'ells.

Caracterització de la respiració cel·lular com a procés d'oxidació del nutrients per a transferir energia a la cèl·lula.

##### Les respostes del cos

Identificació dels diferents estímuls (físics i químics) i les respostes que genera el cos humà.

Caracterització dels diferents receptors cel·lulars que capten estímuls.

Conceptualització de la neurona com a cèl·lula especialitzada en la captació i transmissió d'estímuls i caracterització dels centres nerviosos i dels nervis. Identificació dels òrgans del sistema nerviós com a òrgans coordinadors de diferents respostes. Identificació i avaluació de factors que afecten la salut mental.

Caracterització de l'aparell locomotor com a efector de respostes del cos. Relació entre la morfoanatomia i el moviment: ossos, músculs i articulacions. Anàlisi del moviment. Estímuls que desencadenen respostes motores.

Caracterització del sistema endocrí com a efector de respostes del cos. Aplicació del concepte d'equilibri hormonal a l'anàlisi dels trastorns més freqüents. Identificació de les hormones com substàncies activadores o inhibidores de funcions. Anàlisi de l'efecte d'alguna hormona.

Caracterització del sistema immunitari com a efector de la resposta a la detecció de substàncies alienes al cos. Valoració de la importància de la higiene. Diferenciació entre immunitat activa i passiva. Anàlisi i interpretació de situacions determinades: vacunació, al·lèrgies i transplantaments.

Recerca sobre les variables que condicionen el binomi salut-malaltia. Valoració dels efectes sobre la salut individual i col·lectiva de les conductes addictives. Valoració de la incidència de l'entorn social en les conductes i en la salut.

Interacció entre els subsistemes de la Terra i l'activitat humana

Anàlisi d'alguns impactes de l'activitat humana sobre l'atmosfera i la hidrosfera. Diferenciació entre contaminació i contaminant i identificació d'alguns contaminants i el seu impacte en alguns medis.

Identificació d'alguns dels riscos derivats dels processos geològics externs. Reconeixement de l'activitat humana com a afavoridor d'alguns d'aquests processos. Valoració de l'impacte i mesures per a la seva predicció i prevenció.

Caracterització dels riscos derivats dels processos geològics interns: sismicitat i vulcanisme. Identificació de zones de risc en el marc de la tectònica de plaques. Valoració de l'impacte i mesures de predicció i prevenció.

Caracterització de les conseqüències de l'activitat humana sobre la biosfera a partir d'analitzar la modificació dels cycles de matèria i del flux d'energia de la natura. Identificació dels mecanismes autoregulators dels ecosistemes en els cycles de matèria i el flux d'energia d'un ecosistema proper.

Anàlisi de les causes, processos i conseqüències d'alguns problemes ambientals, com ara: la generació de residus, la pluja àcida, la disminució de la capa d'ozó i l'augment del diòxid de carboni atmosfèric. Argumentació de mesures preventives i correctores per afrontar alguns d'aquests problemes i concreció de propostes d'actuació a l'entorn proper.

#### Connexions amb altres matèries

##### Matemàtiques

Ús de nombres grans i molt petits; expressió de nombres en forma de potència.

Resolució d'equacions lineals  
Realització d'operacions combinades, percentatges.

Ús de representacions gràfiques amb diagrames de sectors i de barres.

Lectura de mapes topogràfics.

Llengua

Ús dels diferents tipus de textos lingüístics per comunicar i argumentar dades i idees oralment i per escrit: descripció, explicació, definició, exposició, justificació, argumentació.

Lectura crítica de textos amb contingut científic, obtinguts de fonts diverses.

Ciències socials

Reconeixement de variables socioeconòmiques que condicionen canvis en el medi, relleu i en el paisatge

Elements a tenir en compte en l'obtenció industrial de nous productes derivats de la innovació científica i tecnològica.

Identificació dels impactes d'alguns processos productius.

Educació visual i plàstica

Creació d'imatges utilitzant recursos informàtics.

Anàlisi crítica de imatges de fenòmens provinents de diferents fonts,

Educació física

Reconeixement de la relació entre l'alimentació, l'exercici físic i la pràctica de l'esport sobre la salut.

Mesura de pulsacions en repòs i en desenvolupament de diverses activitats.

Tecnologies

Introducció de dades, informacions i conclusions a una pàgina web.

Valoració de l'estalvi de materials.

Creació i edició de pàgines web.

*Críteris d'avaluació*

Seleccionar la millor conclusió en funció de les evidències recollides en un procés de recerca, identificar els supòsits que s'han assumit al deduir-la, i argumentar-la tenint present raons a favor i en contra.

Identificar materials d'ús habitual en el nostre entorn, i distingir si es tracten d'elements, compostos o mesclades a partir de dissenyar processos per obtenir evidències experimentals. Utilitzar la taula periòdica per obtenir dades d'elements químics i aplicar un model elemental d'àtom per interpretar la seva diversitat i algunes de les propietats.

Identificar canvis químics en l'entorn quotidià i en el cos humà, i justificar-los a partir d'evidències observades experimentalment. Cercar informació, avaluar-la críticament i prendre decisions justificades sobre l'ús que fem dels materials en l'entorn proper.

Utilitzar el model atòmicomolecular per interpretar i representar reaccions químiques, així com la conservació de la massa en sistemes tancats.

Planificar algun experiment i realitzar prediccions sobre la influència de diferents variables en la velocitat de reacció. Descriure l'efecte dels catalitzadors en reaccions d'interès quotidià.

Interpretar fenòmens d'interacció elèctrica utilitzant el model atòmic de la matèria i el con-

cepte de càrrega elèctrica. Classificar substàncies en funció de criteris de conductivitat elèctrica. Explicar el funcionament d'una pila química i d'una pila de combustible i identificar l'electròlisi com un canvi químic.

Analitzar circuits elèctrics senzills utilitzant els conceptes d'intensitat, voltatge, resistència i potència elèctrica, especialment pel que fa a les transferències i al consum energètic que es produeixen. Interpretar i utilitzar la simbologia de representació dels components d'un circuit elèctric senzill.

Identificar el consum elèctric d'aparells d'ús habitual. Calcular el consum elèctric a l'àmbit domèstic i plantejar propostes per al seu estalvi. Argumentar, amb criteris ambientals, l'ús que es fa de diferents fonts d'energia per a determinades aplicacions.

Explicar els processos de la digestió dels aliments i absorció dels nutrients, respiració, circulació i excreció relacionant-los amb el aparells i òrgans corresponents i amb l'intercanvi de matèria i energia amb el medi. Justificar la importància de l'alimentació equilibrada fent referència a la necessitat de nutrients a les cèl·lules.

Valorar la importància del correcte funcionament del sistema nerviós, endocrí, immunitari per a l'equilibri del cos relacionant-ho amb la capacitat de les persones de captar i respondre als estímuls del medi.

Explicar el funcionament dels òrgans sexuals, relacionar el cicle menstrual amb l'ovulació i el període fèrtil, i valorar l'eficàcia dels mètodes per controlar la natalitat. Diferenciar entre mètodes anticonceptius i mètodes de prevenció de les malalties de transmissió sexual

Utilitzar arguments relacionats amb el funcionament del cos humà per justificar el risc del tabac, l'alcohol i altres drogues. Valorar la importància la higiene personal i els hàbits saludables com l'alimentació variada i equilibrada, l'exercici físic i el descans per a l'equilibri i el bon desenvolupament personal.

Identificar i valorar d'alguns riscos derivats dels processos geològics interns i externs i la seva relació amb algunes activitats humanes.

Cercar informació, avaluar-la críticament i prendre decisions justificades sobre alguns casos dels efectes de l'activitat humana en el medi: contaminació, desertificació, afèbliment de la capa d'ozó i producció i gestió dels residus.

Plantejar hipòtesis justificades sobre el procés de formació d'un relleu determinat. Llegir correctament la informació que ens aporta un mapa topogràfic.

Quart curs (optativa)

*Física i Química*

*Continguts comuns a tots els blocs*

Per afrontar la comprensió de fenòmens i situacions complexos

Plantejament de preguntes i discussió del seu interès i manera de definir-les.

Reconeixement de la complexitat dels problemes quotidians i de la necessitat d'interrelacionar models teòrics provinents de diferents disciplines per donar-hi resposta.

Priorització del model o models a escollir per analitzar un problema.

Per investigar els problemes, obtenir dades i reconèixer evidències

Anticipació de possibles estratègies diferents per afrontar la recerca de respostes a una pregunta i selecció de la més idònia.

Recull sistemàtic de dades, utilitzant sensors quan calgui, i anàlisi del grau d'exactitud i precisió.

Cerca de dades per respondre a les qüestions a partir de diferents fonts, primàries o secundàries, i anàlisi crítica del seu interès i de les seves limitacions.

Remodelació d'un disseny experimental proposat per tal de cercar noves dades o adequar-lo a nous objectius.

Per extreure conclusions, validar-les, sintetitzar-les i comunicar-les

Identificació de tendències significatives en les dades obtingudes.

Participació en fòrums de contingut científic i validació de les pròpies conclusions a partir de la confrontació amb les d'altres.

Formulació de noves preguntes a partir dels resultats obtinguts.

Per transferir el nou coneixement a la interpretació d'altres fenòmens i a l'actuació conseqüent i responsable

Ús del coneixement après per interpretar aplicacions tecnològiques i problemes socioambientals, i per fonamentar l'actuació.

Reconeixement que hi ha incertesa al fer prediccions relacionades amb processos físics i químics i de la necessitat d'avaluar riscos. Aplicació en l'actuació de principis com el de la precaució i de valors com els d'equitat, solidaritat i responsabilitat.

Reconeixement del caràcter evolutiu de la ciència i valoració de les aportacions de les diferents revolucions científiques en la superació de dogmatismes i en els canvis de les condicions de vida de les persones.

Anàlisi crític de corrents d'opinió no fonamentades en el coneixement científic actual.

*Continguts*

Forces i moviments

Anàlisi qualitatiu dels moviments rectilinis i curvilinis. Associació del tipus de moviment amb representacions gràfiques. Anàlisi quantitatiu del moviment rectilini uniforme.

Caracterització de l'equilibri de forces. Identificació del pes dels objectes i el seu centre de gravetat. Reconeixement de la relació entre força i deformació en els cossos elàstics.

Anàlisi experimental de la pressió exercida per sòlids, líquids i gasos. Identificació de les variables que influeixen en el valor de la pressió atmosfèrica.

Caracterització de les lleis de Newton i la seva aplicació a la identificació i anàlisi de moviments i forces en la vida quotidiana. Interpretació de situacions relacionades amb accidents de trànsit i anàlisi de mesures preventives. Anàlisi experimental de la caiguda lliure i de la independència de la seva acceleració envers la massa.

Caracterització de la llei de la Gravitació Universal i la seva aplicació en l'anàlisi del moviment de diversos tipus d'astres i de les naus espacials. Identificació de problemes generats

per la ingravidesa. Valoració dels avenços científics i tecnològics.

Evolució en les concepcions per explicar l'origen de l'Univers i la seva estructura.

Les ones

Caracterització de les ones segons amplitud, freqüència, període i longitud d'ona. Reconeixement de la possibilitat de propagació d'ones mecàniques en sòlids, líquids i gasos. Anàlisi experimental d'ones estacionàries i de la ressonància.

Reconeixement del so i les ones sonores. Identificació de fenòmens relacionats amb la reflexió del so. Anàlisi de la generació de sons en instruments musicals, descripció de característiques de l'aparell de fonació humana i justificació de mesures saludables en escoltar música.

Interpretació de la reflexió i refracció de la llum mitjançant el model de raigs i justificació del funcionament de diversos aparells òptics i de l'ull humà.

Interpretació de la polarització, la dispersió cromàtica, els colors, les interferències mitjançant el model ondulatori. Establiment de relacions l' espectre electromagnètic, les propietats dels diversos tipus d'ones electromagnètiques i les seves aplicacions.

Cerca d'informació sobre alguna de les aplicacions de les ones electromagnètiques, analitzant les mesures de seguretat implicades i comunicant les conclusions amb diferents suports.

Estructura i propietats de les substàncies

Observació experimental de propietats de substàncies: conducció de l'electricitat en estat pur o en dissolució, punt de fusió, duresa, etc. i classificació de les substàncies segons les seves propietats identificades. Interpretació en funció de l'enllaç: iònic, covalent o metàl·lic.

Establiment de relacions entre l'organització dels elements en la Taula Periòdica i la seva estructura. Interpretació de l'estructura de l'àtom a partir d'evidències de la distribució dels electrons en nivells d'energia.

Diferenciació de les propietats de les dissolucions àcides i bàsiques i mesura de pH. Reconeixement de substàncies àcides i bàsiques d'ús freqüent i de la seva utilització. Caracterització de les reaccions químiques de neutralització.

Interpretació de la capacitat de l'àtom de carboni per formar enllaços. Identificació dels hidrocarburs com a recurs energètic i dels problemes ambientals relacionats amb el seu ús.

Reconeixement experimental de propietats físiques d'alguns compostos orgànics senzills i de macromolècules. Establiment de relacions amb la seva estructura. Obtenció de polímers, anàlisi de les seves aplicacions i dels problemes relacionats amb el seu reciclatge.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Reconeixement i aplicació de funcions lineals, quadràtiques i de proporcionalitat inversa

Ús de potències negatives per expressar nombres petits.

Llengua

Ús dels diferents tipus de textos lingüístics per comunicar i argumentar dades i idees oralment

i per escrit: descripció, explicació, definició, exposició, justificació, argumentació.

Lectura crítica de textos amb contingut científic, obtinguts de fonts diverses.

Educació visual i plàstica

Representació d'estructures en tres dimensions.

Tecnologies

Anàlisi de processos industrials d'obtenció de productes.

Resolució de problemes tecnològics.

Música

Generació de sons en instruments musicals.

*Criteris d'avaluació*

Identificar diferents estratègies per afrontar l'anàlisi d'un problema complex, prioritzant la més idònia en funció dels condicionaments de tot tipus a tenir en compte i aplicar-la. Justificar el procés seguit i identificar els aspectes que queden poc demostrats.

Descriure diversos tipus de moviments i interpretar-ne representacions.

Utilitzar les lleis de Newton per justificar, en casos quotidians, la relació entre les forces que actuen sobre un cos i les característiques del seu moviment, incloent-hi el cas de l'equilibri. Interpretar de forma senzilla els moviments dels astres i de les naus espacials, així com alguns dels problemes que comporten.

Interpretar diversos fenòmens com a resultat de la transferència d'energia mitjançant ones. Descriure i interpretar exemples de casos de ressonància. Interpretació de propietats del so i del funcionament de diversos instruments musicals.

Interpretar diversos fenòmens lluminosos amb el model de raigs o l'ondulatori. Descriure fenòmens i el funcionament d'aparells basats en diversos tipus d'ones electromagnètiques.

Interpretar algunes evidències de la distribució dels electrons en nivells energètics dins de l'àtom. Argumentar la relació entre aquesta distribució i l'organització dels elements en la Taula Periòdica. Relacionar algunes propietats de les substàncies amb la seva estructura i les característiques dels seus enllaços.

Interpretar reaccions químiques tenint en compte els aspectes materials, energètics i cinètics i ser capaç d'aplicar-los a l'anàlisi d'alguns processos químics naturals o industrials d'importància a la vida quotidiana. Saber realitzar càlculs de quantitats de substància senzills a partir d'equacions químiques.

Relacionar la capacitat de l'àtom de carboni per formar enllaços amb la gran quantitat de compostos que l'inclouen i la seva importància en la química de la vida. Identificació dels hidrocarburs com a recurs energètic i dels problemes ambientals relacionats amb el seu ús.

Representar l'estructura d'algunes substàncies orgàniques d'interès quotidià i relacionar-les amb les seves propietats.

Biologia i Geologia

Continguts comuns a tots els blocs

Per afrontar la comprensió de fenòmens i situacions complexes

Plantejament de preguntes i discussió del seu interès i manera de definir-les.

Reconeixement de la complexitat dels problemes quotidians i de la necessitat d'interrelacionar models teòrics provinents de diferents disciplines per donar-hi resposta.

Priorització del model o models a escollir per analitzar un problema.

Per investigar els problemes, obtenir dades i reconèixer evidències

Anticipació de possibles estratègies diferents per afrontar la recerca de respostes a una pregunta i selecció de la més idònia.

Recull sistemàtic de dades, utilitzant sensors quan calgui, i anàlisi del grau d'exactitud i precisió.

Cerca de dades per respondre a les qüestions a partir de diferents fonts, primàries o secundàries, i anàlisi crítica del seu interès i de les seves limitacions.

Regulació d'un disseny experimental proposat per tal de cercar noves dades o adequar-lo a nous objectius.

Per extreure conclusions, validar-les, sintetitzar-les i comunicar-les

Identificació de tendències significatives en les dades obtingudes.

Participació en fòrums de contingut científic i validació de les pròpies conclusions a partir de la confrontació amb les d'altres.

Formulació de noves preguntes a partir dels resultats obtinguts.

Per transferir el nou coneixement a la interpretació d'altres fenòmens i a l'actuació conseqüent i responsable

Ús del coneixement après per interpretar aplicacions tecnològiques i problemes socioambientals, i per fonamentar l'actuació.

Reconeixement que hi ha incertesa en fer prediccions relacionades amb processos biològics i geològics i de la necessitat d'avaluar riscos. Aplicació en l'actuació de principis com el de la precaució i de valors com els d'equitat, solidaritat i responsabilitat.

Reconeixement del caràcter evolutiu de la ciència i valoració de les aportacions de les diferents revolucions científiques en la superació de dogmatismes i en els canvis de les condicions de vida de les persones.

Anàlisi crític de corrents d'opinió no fonamentades en el coneixement científic actual.

*Continguts*

La Terra, un planeta canviant

Identificació de principis i procediments que permeten reconstruir la història de la Terra. Reconeixement del temps geològic: magnituds i datacions absolutes i relatives. Caracterització de les eres geològiques i ubicació de fets geològics i biològics rellevants.

Identificació d'alguns fòssils característics i explicació del procés de fossilització. Anàlisi de fòssils per identificar ambients i climes dels passats.

Interpretació de columnes estratigràfiques i talls geològics. Aplicació en la reconstrucció de la història geològica d'un territori. Reconeixement de les grans unitats geològiques de Catalunya.

Reconeixement dels desplaçaments dels continents i l'expansió dels fons oceànics: la deriva continental.



Identificació de plaques litosfèriques: moviments i límits. Distribució de volcans i sismes. Ús d'escala de mesura de sismes: intensitat i magnitud. Interpretació de la història dels continents i oceans.

Cerca d'informació sobre riscos geològics, propers o llunyans, associats a la dinàmica terrestre i anàlisi de les mesures de predicció i prevenció.

Aproximació a la conceptualització de la Terra com un sistema que s'atorregula. Anàlisi de les conseqüències d'algunes activitats humanes en funció de la teoria Gaia.

La vida, conservació i canvi

Identificació de la variabilitat de les persones: caràcters hereditaris i no hereditaris. Definició de fenotip. Les cèl·lules com a vehicle de transmissió dels caràcters hereditaris.

Caracterització dels cromosomes com a estructura que es conserva, es duplica i es transfereix per mitosi/meiosi. Identificació dels cromosomes com a transmissors de la informació genètica. Similituds i diferències entre la mitosi i la meiosi a nivell general.

Identificació de l'ADN com a una de les substàncies de les que estan formats els cromosomes: la seva composició, estructura i funcions biològiques. Aproximació al concepte de gen. Anàlisi d'un cariotip. Conceptualització de les mutacions.

Caracterització de la teoria cromosòmica de l'herència i transmissió dels caràcters hereditaris. Determinació cromosòmica del sexe.

Resolució de problemes senzills relacionats amb la herència i amb la herència del sexe. Identificació de malalties hereditàries i valoració del diagnòstic prenatal.

Aproximació històrica a la genètica: des de Mendel i els primers estudis de genètica fins al projecte genoma humà. Valoració de les aplicacions de la enginyeria genètica en diferents camps (els aliments transgènics, la clonació i el genoma humà) i de les repercussions en els éssers humans i en els ecosistemes.

Origen i evolució dels éssers vius

Exposició i anàlisi d'algunes teories sobre l'origen de la vida a la Terra.

Caracterització de l'evolució com a procés pel qual les espècies s'han anat succeint a partir de canvis que es transmeten de generació a generació. Identificació del concepte d'espècie. Explicació de l'evolució a partir d'identificar-ne proves.

Comparació entre el lamarckisme, darwinisme i altres teories actuals generades per la ciència per explicar l'origen, transmissió i selecció dels canvis.

Anàlisi de la biodiversitat en la història dels éssers vius: dels primers microorganismes als organismes pluricel·lulars.

Identificació de les principals etapes en el procés de l'evolució dels homínids. Justificació de les diferències i similituds dels fòssils humans amb les d'altres homínids.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Ús de magnituds absolutes i relatives.

Aplicació de la combinatòria i probabilitat.

Llengua

Ús dels diferents tipus de textos lingüístics per comunicar i argumentar dades i idees oralment i per escrit: descripció, explicació, definició, exposició, justificació, argumentació.

Lectura crítica de textos amb contingut científic, obtinguts de fonts diverses.

Educació visual i plàstica

Diferents representacions d'estructures complexes.

Tecnologies

Anàlisi de processos industrials d'obtenció de productes.

Resolució de problemes tecnològics.

Educació per la ciutadania

Reflexió ètica sobre l'abast d'algunes propostes científiques amb incidència social.

*Criteris d'avaluació*

Identificar diferents estratègies per afrontar l'anàlisi d'un problema complex, prioritzar la més idònia en funció dels condicionaments de tot tipus a tenir en compte i aplicar-la. Justificar el procés seguit i identificar els aspectes que queden poc demostrats.

Reconstruir de manera elemental la història d'un territori a partir de l'estudi d'una columna estratigràfica senzilla i justificar-ne els resultats. Ús dels models temporals a escala.

Justificar alguns fenòmens geològics fent referència a la teoria de la tectònica de plaques.

Reconèixer les característiques bàsiques del cicle cel·lular i descriure el procés de la reproducció cel·lular, identificant les diferències i similituds bàsiques entre la mitosi i la meiosi i el seu significat biològic.

Interpretar la transmissió d'alguns caràcters hereditaris, incloent-hi certes malalties, mitjançant mecanismes genètics. Relacionar alguns mètodes d'enginyeria genètica amb les seves bases científiques. Valorar les implicacions ètiques d'algunes d'aquestes tècniques.

Mostrar evidències de l'evolució de les espècies i argumentar alguns processos que la fan possible, interpretant-les mitjançant teories evolutives actuals.

*Ciències socials, geografia i història*

La matèria de Ciències socials, geografia i història a l'Educació secundària obligatòria té com a finalitat proporcionar a l'alumnat els coneixements científics i les habilitats per ubicar-se en el món, per esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals i per integrar-se en la societat, com a persona individual i com a membre d'un col·lectiu.

Es pretén aprofundir en els aprenentatges adquirits en l'etapa anterior en l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural, fent presents com a eixos vertebradors de l'àmbit social la geografia i la història, però no únicament aquestes, sinó amb la intervenció d'altres disciplines com l'economia, la sociologia, la filosofia, l'antropologia o la història de l'art.

Les Ciències socials, geografia i història han de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat. Aquesta consciència els ha de permetre donar sentit a les relacions entre el passat, el present i el futur, i a la seva

identitat territorial i cultural. Aquestes relacions estan a la base de la consciència històrica i de l'educació de la temporalitat i permeten a l'alumnat d'ubicar-se en el present, i llegir-lo i interpretar-lo a la llum dels antecedents més immediats, dels segles XX i XXI. La identitat territorial i cultural permet, per la seva banda, l'adquisició d'una consciència de territorialitat, bàsica per entendre la globalització i les actuals relacions entre allò global i allò local i per poder emetre judicis i prendre decisions sobre l'impacte territorial i ambiental de determinades decisions polítiques i econòmiques que afecten simultàniament les realitats més properes i les més distants.

La consciència ciutadana és imprescindible perquè en un futur l'alumnat pugui:

Intervenir en la vida laboral, social i política.

Prendre decisions en relació a la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi.

Participar en la millora de la convivència democràtica.

Defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat.

Per afavorir el desenvolupament i la construcció de la consciència ciutadana, cal ensenyar l'alumnat a pensar la realitat des del coneixement científic i poder contrastar els seus coneixements i creences amb les aportacions de les disciplines científiques, fent possible orientar l'alumnat perquè descobreixi la naturalesa de les conductes i pràctiques socials, valori críticament les seves idees i comportaments i aprengui a participar en la millora de la societat.

La consciència ciutadana democràtica s'afavoreix amb el desenvolupament del pensament social crític i creatiu. L'alumnat ha d'aprendre a buscar les raons dels seus judicis sobre situacions del passat i del present i participar en el disseny d'alternatives a problemes quotidians, socials i polítics, a través del treball cooperatiu i amb una actitud dialogant, oberta al contrast amb les interpretacions dels altres i amb voluntat d'arribar al consens.

Vivim en societats cada cop més heterogènies i complexes, presidides per un continu canvi social i tecnològic que només es pot comprendre si dotem l'alumnat dels instruments teòrics, procedimentals i de valors per orientar-se en el món. A través del coneixement social, l'alumnat pot ampliar els seus horitzons per comprendre els resultats de l'acció humana tant a nivell espacial com temporal, en un món globalitzat, interdependent, desigual i en conflicte.

Aquest món globalitzat exigeix de la formació d'una ciutadania amb capacitat d'anàlisi i raonament que aprengui a buscar, seleccionar i utilitzar la informació de manera sistemàtica i crítica i, alhora, que aprengui a desenvolupar la capacitat d'empatia per comprendre la diversitat existent en el món. L'estudi de les diverses realitats socials del present i del passat hauria de conduir l'alumnat a construir la seva pròpia visió del món a partir de:

Confrontar percepcions i valors existents.

Reconèixer i fer seus els drets i deures de la ciutadania democràtica.

Descobrir-ne les arrels històriques.

Reconèixer el seu lloc entre els altres.

Treballar per a la cohesió social.

Construir el sentiment de pertinença i la seva identitat social, política i cultural.

La matèria de Ciències socials, geografia i història ha de preparar a l'alumnat perquè reflexioni sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Quan l'alumnat pren consciència del que sap o creu saber, i és capaç de comunicar-ho, està en disposició de compartir-ho amb els altres i, si escau, de modificar-ho. Aquest és un procés reflexiu a partir del qual l'alumnat reconstrueix el seu propi aprenentatge i es dota de coneixements i habilitats per trobar respostes vàlides i coherents als interrogants que es formula i als problemes que se li plantegen.

L'ensenyament de les Ciències socials, geografia i història ha d'afavorir l'educació ciutadana de l'alumnat per a què assumeixi els valors democràtics i aprengui a participar en la vida col·lectiva, per mitjà de projectes de cooperació en el seu entorn.

#### *Competències pròpies de la matèria*

El coneixement de la matèria de Ciències socials, geografia i història també contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació obligatòria. Entenem per competències l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds en la resolució de problemes en contextos diferents. Per tant, el desenvolupament de les competències exigeix sempre una pràctica completa i una seqüència dels continguts organitzats des del més simple i concret al més complex i abstracte, d'acord amb el procés maduratiu dels joves i presentats en una seqüència en espiral a través dels cursos de l'etapa.

Les competències pròpies de la matèria de ciències socials estan estretament vinculades al bloc de competències específiques centrades en conviure i habitar el món, que comprèn la competència en el coneixement i la interacció amb el món i la competència social i ciutadana.

Assolir la competència de conviure i habitar el món implica:

1. Percebre, comprendre, representar i interpretar l'espai real i virtual, per situar-s'hi, orientar-s'hi i desplaçar-s'hi utilitzant croquis, plànols, mapes i d'altres representacions cartogràfiques.

2. Analitzar i valorar diferents realitats i sistemes d'organització social, política i econòmica passats i presents, per contribuir a la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica.

3. Analitzar i interpretar la interacció que es produeix entre l'entorn i l'activitat humana, per percebre els canvis socioambientals com a resultat de la utilització del medi i els seus recursos per part de les societats.

4. Comprendre la interrelació i interdependència dels agents, els fets i els fenòmens socials, per conviure en un món global, complex, plural, desigual i en conflicte.

5. Produir textos orals i escrits, en diferents suports, per comunicar i compartir idees i coneixements relatius a les ciències socials.

6. Contribuir en la construcció d'un nou model de societat basat en els principis del desenvolupament sostenible, afavorint les pràctiques basades en l'ús responsable, racional, solidari i democràtic dels recursos.

7. Respectar i assumir la diversitat cultural com a font de riquesa personal i col·lectiva, per enriquir la pròpia identitat i afavorir la convivència.

8. Desenvolupar un pensament crític i creatiu, analitzant els problemes socials rellevants i proposant solucions i alternatives a través del diàleg, l'empatia i la cooperació.

9. Participar de forma activa en la presa de decisions en assumptes individuals i col·lectius i adquirir el sentit de responsabilitat compartida envers el patrimoni cultural i natural, exercint una ciutadania responsable i compromesa en les comunitats de pertinença.

#### *Aportacions de la matèria a les competències bàsiques*

Si considerem que la matèria de Ciències socials, geografia i història, té com a finalitat proporcionar a l'alumnat els coneixements i les habilitats per ubicar-se en el món, per esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals i aprendre a participar en la societat amb coneixement de causa, és important que, en finalitzar l'Educació secundària obligatòria, l'alumnat tingui suficients coneixements i habilitats per saber d'on ve, on és i cap a on vol anar, com a individu i com a membre d'un col·lectiu. La contribució a l'assoliment de totes les altres competències bàsiques és significativa i se centra en els aspectes següents:

#### *Les competències comunicatives*

Elaborar el discurs propi de les ciències socials a partir de les competències lingüístiques (descripció, explicació, justificació interpretació i argumentació), per donar sentit a la informació i construir coneixement.

Decodificar i utilitzar diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, cartogràfics, audiovisuals, informàtics, etc.) per comprendre i interpretar la realitat.

Utilitzar adequadament el vocabulari propi de les ciències socials per a la construcció d'un discurs científic, precís i rigorós,

Adquirir habilitats comunicatives en situacions d'interacció oral, d'exposició i comunicació de resultats i de debats oberts o reglats.

Valorar les manifestacions artístiques històriques i contemporànies per desenvolupar el sentit estètic i la capacitat d'emocionar-se.

Desenvolupar una actitud activa en relació a la conservació i preservació del patrimoni natural i cultural, contribuint a donar-lo a conèixer.

#### *Les competències metodològiques*

Buscar, obtenir, seleccionar, organitzar i interpretar la informació a partir de fonts diverses (directes i indirectes, escrites, gràfiques, audiovisuals, i amb diferents suports, especialment els relacionats amb les TIC).

Distingir entre informacions rellevants i anecdòtiques i entre informacions objectives i subjectives, per copsar la intencionalitat dels missatges.

Contrastar la informació a partir de fonts diverses, comparant-la per tal de desenvolupar un pensament crític i creatiu.

Utilitzar els nombres i el càlcul (la proporcionalitat, els percentatges, les taxes, els índexs, etc.), aplicats a la cronologia i l'anàlisi de fenòmens.

Utilitzar tècniques de representació geomètrica per descriure, raonar i projectar formes dels objectes i els espais.

Utilitzar amb propietat instruments i tècniques per dibuixar, mesurar i calcular.

Recollir, interpretar i comunicar informació de taules i gràfics.

Plantear-se preguntes per desenvolupar un pensament complex, crític, creatiu i amb capacitat de presentar alternatives.

Desenvolupar estratègies en la resolució de problemes.

Utilitzar i dominar tècniques i estratègies per organitzar i sistematitzar la informació (resums, esquemes, mapes conceptuals, bases d'orientació, etc.).

Aplicar estratègies de regulació i autoregulació per aprendre a millorar.

Desenvolupar la capacitat de previsió i adaptació als canvis.

#### *Les competències personals*

Configurar la pròpia identitat personal, social i cultural, amb els referents culturals i històrics disponibles del seu entorn.

Posar-se en contacte amb universos de coneixement variats, per tal de replantejar-se idees prèvies.

Desenvolupar la capacitat d'iniciativa i compromís personal i de l'acció.

Prendre decisions a partir de la reflexió i fer propostes de millora.

Desenvolupar estratègies de planificació i execució en les tasques quotidianes.

#### *Estructura dels continguts*

Els continguts de la matèria s'articulen en els dos primers cursos en una combinació de coneixements històrics i geogràfics. El tercer curs es destina prioritàriament a l'organització econòmica i geopolítica actual i el quart curs a l'ensenyament de la història recent i del món d'avui.

Aquesta estructura pretén mantenir un equilibri d'escalas espacials i temporals, tot prioritant el coneixement geogràfic i històric del món actual. Des d'una perspectiva espacial es considera fonamental que al final de l'etapa l'alumnat hagi adquirit un bon coneixement de la realitat catalana i espanyola en el context europeu, així com la construcció d'una aproximació a l'organització social, política, econòmica i cultural del món. S'aposta per un enfocament que prioritzi la comparació de situacions similars de diferents realitats territorials i que eviti plantejaments excessivament localistes, eurocentristes i etnocentristes. Amb tot, no s'ha de perdre de vista la dimensió europea, és a dir, d'estudiar aquelles situacions la projecció de les quals permeti un estudi simultani amb la realitat local, catalana i espanyola.

En relació a l'equilibri d'escalas temporals, cal posar èmfasi en la història més recent (segles XX i XXI) atès que és la que dona significat a les problemàtiques actuals. És convenient que en qualsevol situació geogràfica i social es comparï el passat i el present, buscant les arrels històriques dels problemes. El tractament dels continguts i de les situacions que se seleccionin per desenvolupar-lo ha de representar de forma equilibrada la diversitat social, inclosa la de gènere, i la presència de minories ètniques i culturals.

Atesa la riquesa i complexitat de fets, situacions i problemes geogràfics i històrics es fa necessària una selecció i una seqüència dels continguts que permeti a l'alumnat adquirir coneixements bàsics i fonamentals per seguir aprenent i que li permeti desenvolupar un pensament històric, geogràfic i social autònom.

L'anàlisi de problemàtiques socials, utilitzant informacions de diferents fonts i perspectives i abordant els conflictes d'interessos entre els diversos agents socials que intervenen, així com la cerca de solucions per la via del consens permeten contextualitzar el coneixement a partir de situacions reals. La diversitat d'opinions i opcions que s'hi posen en joc configuren una manera d'entendre el món i una manera de resoldre els problemes individuals i col·lectius que ajuden a comprovar la relativitat del coneixement. En un món globalitzat i interconnectat cal cercar espais comuns de coneixement per a alumnes amb realitats culturals i socials diverses, que serveixin de referència a tots, respectant les diferents identitats.

El currículum planteja un bloc comú per a tota l'etapa. Seguidament, en tots els cursos, hi ha un bloc de continguts comuns, que incorpora l'aprenentatge de procediments i actituds de caràcter general que ha de servir com a marc per desenvolupar la resta de blocs, els quals es poden impartir en un ordre diferent del proposat. Els coneixements bàsics i fonamentals de cada bloc es poden seleccionar i seqüenciar a partir de conceptes socials clau, com per exemple: identitat-alteritat, diferenciació, racionalitat-irracionalitat, organització social, canvi-continuitat, creences i valors, i interrelació. Aquests coneixements, a més, s'haurien de presentar a partir de problemes socials rellevants, situacions-problema o de la problematització dels continguts.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

#### *Aportacions de la història a la matèria de Ciències socials*

Les societats occidentals confien a l'ensenyament de la història la formació d'una ciutadania informada i crítica, capacitada per participar en la vida democràtica dels seus països. També confien que l'ensenyament de la història permetrà a les joves generacions formar-se el seu pensament, la seva consciència històrica i les seves identitats. A més, l'ensenyament de la història ha de possibilitar que les joves generacions

preservin per al futur la memòria històrica del passat i el patrimoni cultural.

La formació del pensament històric suposa l'aprenentatge d'aquelles capacitats que permetran a l'alumnat donar sentit al passat: comprendre els fets i els problemes objecte d'estudi de la història, per després analitzar-los, contrastar-los, argumentar-los amb el suport d'evidències i percebre la complexitat del temps històric.

La consciència històrica, entesa com la capacitat de pensar-se com a ésser històric i de donar sentit al passat, és fonamental per la construcció de les identitats personals i socials dels joves i per a saber-se membres d'un grup o col·lectiu amb el qual comparteixen una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món.

El desenvolupament de la consciència històrica haurà de permetre l'alumnat de construir la seva consciència temporal, és a dir, haurà de poder construir la seva historicitat com a conseqüència de les interrelacions entre el passat, el present i el futur. Haurà de ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur.

El paper de l'ensenyament de la història en la formació de les identitats ha de tenir en compte la pluralitat i la complexitat del nostre món i les opcions de les persones per prendre lliurement i autònoma les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur. Aquestes característiques -la pluralitat, la complexitat i la llibertat- expliquen la necessitat de trobar elements de cohesió social i de preservar les memòries plurals dels protagonistes del passat, i totes aquelles evidències que faciliten comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit en el temps i han tingut un paper clau en la construcció del present.

La formació del pensament històric, el desenvolupament de la consciència històrica i la preservació de la memòria i del patrimoni justifiquen i donen sentit a la finalitat més important de l'ensenyament de la història a l'ESO: l'educació per a la ciutadania democràtica.

El coneixement històric és clau perquè l'alumnat aprengui a participar en la vida democràtica d'un país, prendre partit davant dels problemes del món, participar en la transformació i la millora de la pròpia societat i del món, i seguir aprenent per participar-hi en el futur. En aquest sentit, les relacions entre la matèria de Ciències socials, geografia i història i l'Educació per la Ciutadania són molt estretes.

#### *Aportacions de la geografia a la matèria de Ciències socials*

La realitat espacial és complexa. El medi és producte dels fenòmens de la natura i de l'activitat dels grups socials; en conseqüència, l'estudi de l'espai habitat per les societats s'ha de fer sense separar els components naturals dels humans. L'essència del coneixement geogràfic en l'ensenyament obligatori radica en convertir en intel·ligibles els territoris propers i els més allunyats. L'alumnat ha d'ubicar-se en relació amb les decisions espacials i socials i obtenir coneixements, habilitats i actituds per a actuar de manera responsable, individualment i col·lectiva, en el territori.

L'educació geogràfica ha de fer que les persones s'apropriïn dels espais i medis on desenvolupen la seva vida quotidiana, així com apreixin els paisatges i les civilitzacions i cultures diferents a les seves. Una apropiació desitjable de l'espai comporta fer-ne un ús racional, habitar-lo amb els altres i, finalment, organitzar-lo i administrar-lo de forma sostenible, per garantir el seu futur. D'aquesta manera, l'alumnat coneixerà els orígens i les evolucions del territori propi i dels altres i, comprenent-los, podrà actuar en ells i contribuir, si escau, a la seva transformació amb coneixement de causa.

El coneixement geogràfic té com a objectiu ensenyar a pensar l'espai en un món global. El raonament geogràfic, aplicat en un territori, ha de ser dinàmic i contemplar una pluralitat d'escala. Implica aprendre a analitzar els diferents elements que caracteritzen un territori, triant el nivell espacial més adequat per a tractar cada problema. També s'hauria de tenir en compte les diferents escales temporals per trobar en el passat les explicacions de les estructures espacials del present i, a partir de les tendències actuals, pensar en els escenaris futurs. El raonament geogràfic és, per tant, retrospectiu i prospectiu.

La geografia permetrà l'alumnat vincular la idea de lloc amb la idea de cultura, i la idea de globalitat amb la d'interdependència i complexitat. Així podran entendre que la nostra quotidianitat ve determinada avui pels canvis que tenen lloc arreu del planeta i que el que succeeix en el nostre medi local influeix en el desenvolupament d'altres territoris allunyats. Per això és molt important educar en la responsabilitat envers les nostres accions individuals i col·lectives en la construcció del sistema-món.

#### *Orientacions metodològiques*

L'ensenyament de les Ciències socials, la geografia i la història s'ha de basar en l'ús de fonts i recursos diversos per obtenir informació, per interpretar-la i comunicar-la de manera eficaç i comprensible. Cal potenciar l'observació directa i indirecta, la lectura de diferents documents i fonts orals i, especialment, cal ensenyar-los a treballar amb les TIC i els mitjans de comunicació que estan a l'abast de qualsevol ciutadà.

A Internet s'hi troben recursos d'informació, mapes virtuals, bases de dades i aplicacions per als projectes a realitzar amb l'alumnat. Es treballaran estratègies per a la localització de la informació, l'obtenció i tractament de les dades i les habilitats d'anàlisi i de comunicació (col·laborativa, de presentació i publicació dels resultats).

S'han de crear situacions educatives que permetin a l'alumnat expressar les seves representacions socials, geogràfiques i històriques amb l'objectiu d'analitzar i valorar els seus orígens i la seva racionalitat. Cal tenir present que bona part de les representacions socials de l'alumnat, en part provinents dels mitjans de comunicació, s'han construït fora de l'escola i sovint es basen en estereotips, informacions parcials i subjectivismes. Per aquesta raó convé presentar situacions que ajudin a qüestionar-se i a replantejar-se les representacions pròpies i, si escau, a canviar-les.



Perquè l'alumnat pugui desenvolupar tots i cadascun d'aquests aspectes l'ensenyament ha de fomentar:

El lligam entre el passat, el present i el futur.

La comparació de diferents situacions, problemes o fets, prèviament contextualitzats en la societat que els ha generat, i entre civilitzacions, cultures o societats properes o allunyades en l'espai i en el temps.

L'aprenentatge d'aquelles destreses que permetin a l'alumnat buscar de forma autònoma informació, classificar-la segons la seva procedència, sistematitzar-la, organitzar-la, i analitzar, comparar, criticar i avaluar les fonts i les evidències utilitzades.

La construcció de models d'explicació i interpretació dels fets, problemes o situacions socials, històriques i geogràfiques.

L'aprenentatge de coneixements històrics temporals (cronologia, periodització, canvi, continuïtat, simultaneïtat, sincronia, diacronia, causalitat, etc.) aplicables a diferents situacions.

L'aprenentatge de coneixements geogràfics espacials (representació espacial, escales, interdependència, complexitat, etc.) aplicables a diferents territoris.

El protagonisme d'homes, dones, nois i noies en els esdeveniments del passat i del present, buscant un equilibri entre els grups i els col·lectius socials d'un mateix país i apreciament l'intercanvi intergeneracional.

La interrelació entre països, territoris, cultures i civilitzacions incorporant com a objecte d'estudi tot allò que caracteritza a l'ésser humà: les necessitats i les maneres de satisfer-les, les activitats econòmiques, l'organització social i política, les cosmovisions, les manifestacions artístiques, etc.

La comprensió empàtica dels altres i la relativització de les valoracions sobre el que és propi i el que és aliè.

Els mètodes de treball orientats a formular hipòtesis i explicacions precises, exposar maneres de fer diferents, resoldre problemes, buscar possibles solucions i alternatives, argumentar opinions sobre fets i idees, etc.

L'ensenyament de les Ciències socials, la geografia i la història ha d'apostar, finalment, per un enfocament interdisciplinari que integri manifestacions diverses de les societats humanes, ubicades en l'espai i en el temps, com ara la música, la literatura, la ciència, la tècnica o el pensament, possibilitant que l'alumnat transvasi continguts entre les diverses disciplines que cursa.

L'avaluació és una pràctica fonamental en el procés de l'ensenyament-aprenentatge dels continguts de la matèria de Ciències socials, geografia i història i s'ha de relacionar amb els objectius de la matèria i els criteris d'avaluació. Aquesta avaluació ha de permetre al professorat contrastar els aprenentatges assolits amb les competències que es pretenen desenvolupar, a través de l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'avaluació formativa ha d'implicar tant el professorat com l'alumnat, atès que ha de permetre al professorat identificar la idoneïtat i adequació de les estratègies d'ensenyament i a

l'alumnat els obstacles del seu aprenentatge i la construcció d'estratègies de superació.

Juntament amb l'avaluació formativa, s'ha de potenciar l'avaluació en l'acció, és a dir, l'avaluació de l'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció social en la comunitat (problemes socials, patrimoni natural i cultural, memòria històrica, sostenibilitat, etc.).

#### Objectius

La matèria de Ciències socials, geografia i història de l'Educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Identificar, localitzar i analitzar, a diferents escales espacials i temporals, els elements bàsics que caracteritzen el medi natural, social i cultural. Comprendre el territori com a resultat de les interaccions al llarg del temps entre els grups humans i els recursos disponibles, valorant les conseqüències econòmiques, socials, polítiques i mediambientals que se'n deriven i la necessitat de garantir la sostenibilitat.

2. Reconèixer les principals unitats paisatgístiques del món, Europa, Espanya i Catalunya i valorar-les en la seva diversitat, en tant que productes del temps i de la relació entre elements físics i humans.

3. Identificar els processos i mecanismes que regeixen els fets i la interrelació entre fenòmens polítics, econòmics, socials i culturals, conèixer la multicausalitat dels fets i les seves conseqüències i valorar el paper dels homes i les dones com a subjectes individuals i col·lectius dels processos.

4. Identificar i localitzar en el temps i en l'espai els processos i esdeveniments rellevants de la història del món, posant èmfasi en Europa, Espanya i Catalunya. Assolir una perspectiva global de l'evolució de la humanitat que faciliti la comprensió de la pluralitat i de la diversitat social i cultural, i aplicar aquests coneixements a la interpretació del present, la comprensió del passat i la construcció del futur.

5. Prendre consciència de pertinença a diferents àmbits socials i culturals i de la igualtat de drets i deures dels individus, reconèixer la diversitat com a element enriquidor de la convivència, emetre judicis fonamentats i manifestar actituds de respecte cap a valors i opinions diferents del propi, valorant-los críticament.

6. Valorar el patrimoni cultural com a herència i llegat dels grups humans i manifestació de la seva riquesa i diversitat. Comprendre els elements bàsics de les manifestacions artístiques dins el seu context.

7. Expressar i comunicar els continguts de la matèria de forma personal i creativa, seleccionant i interpretant dades i informacions expressades per mitjà de llenguatges diversos (lingüístics, numèrics, gràfics, multimèdia i audiovisuals) i reflexionant sobre el propi procés d'aprenentatge.

8. Utilitzar les llengües com a eina per construir coneixement, per comunicar-lo i compartir-lo amb els altres, a partir del desenvolupament de les competències lingüístiques pròpies de la matèria (descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació).

9. Utilitzar de manera responsable i creativa les TIC i altres mitjans d'informació i comuni-

cació com a eines per obtenir i processar informació diversa per a la resolució de demandes específiques, aplicant instruments d'anàlisi de les fonts utilitzades.

10. Distingir els trets fonamentals de les societats democràtiques i valorar les consecucions de la democràcia i la vigència dels drets humans individuals i col·lectius i de les llibertats. Assumir els valors democràtics en la convivència escolar i de l'entorn, rebutjant situacions injustes i discriminatòries.

11. Identificar les causes d'alguns conflictes al llarg de la història i en l'actualitat, valorant la necessitat de trobar solucions dialogades als problemes. Assumir els valors de la cultura de la pau en el decurs de debats i tasques de grup, adoptant una actitud responsable, solidària, participativa i dialogant.

12. Participar de forma cooperativa en l'elaboració, realització i avaluació de projectes rellevants a partir del plantejament d'interrogants i problemes en relació a la recuperació de la memòria històrica, la conservació del patrimoni natural i cultural i la vida social de l'entorn.

#### Continguts comuns per a tota l'etapa

Identificació i ús de diferents tipus de fonts, valorant les seves aportacions al coneixement del medi físic i de les formes de vida en el present i el passat.

Desenvolupament de les competències lingüístiques pròpies del coneixement social en l'anàlisi i interpretació dels fenòmens, així com en la comunicació de resultats d'una recerca.

Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni natural i cultural com a herència cultural dels grups humans i manifestació de riquesa i diversitat.

Aplicació de la representació gràfica de la cronologia i de les variables històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat.

Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants, aplicant la periodització convencional.

Identificació dels diferents ritmes evolutius de les societats, valorant el caràcter no lineal de l'evolució històrica.

Localització i caracterització de diferents paisatges, analitzant la interacció entre els grups humans i el medi i caracteritzant les formes de vida que possibiliten.

Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports, per localització i per caracteritzar els grans àmbits geopolítics i econòmics.

Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes, especialment amb suport TIC.

Contrast i valoració crítica d'informacions diferents, incloses les dels mitjans de comunicació, sobre un mateix fet o fenomen, valorant solucions i alternatives als problemes.

Reconeixement dels drets i deures individuals i col·lectius, identificant i rebutjant les situacions de desigualtat, injustícia i discriminació, especialment les relatives al gènere, que afecten persones i col·lectius en el món.

Identificació dels focus de conflicte en el món actual i valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes.

Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur.

Aplicació dels coneixements històrics a la comprensió i interpretació d'alguns dels problemes de l'actualitat, des d'una perspectiva global del món.

Treball dels diferents continguts de la matèria amb mitjans audiovisuals i recursos TIC de forma creativa i responsable.

Primer curs

*Continguts*

*Continguts comuns*

Coneixement de diferents projeccions cartogràfiques per representar la Terra. Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports (convencionals i digitals). Ús d'escala gràfica i numèriques. Aproximació a les cosmovisions d'altres cultures.

Obtenció i processament d'informació a partir de l'observació directa i indirecta de paisatges propers i llunyans.

Aplicació de tècniques d'orientació geogràfica convencionals i coneixement d'algunes eines digitals d'orientació i localització.

Identificació i ús de diferents tipus de fonts (materials, iconogràfiques, textuales, orals, cartogràfiques, digitals, etc.), valorant les seves aportacions al coneixement del medi físic i de les formes de vida en el present i el passat.

Aplicació de la representació gràfica del temps històric. Ús de la periodització convencional i anàlisi de maneres de comptar el temps d'altres cultures.

Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni natural i cultural com a herència cultural dels grups humans i manifestació de riquesa i diversitat. Localització i obtenció d'informacions diverses sobre restes arqueològiques i elements patrimonials de Catalunya i Espanya.

El paisatge com a resultat de la interacció entre la humanitat i el medi

Caracterització de diferents paisatges, amb especial atenció al territori català, espanyol i europeu, analitzant i descrivint els elements naturals i humans que els caracteritzen, copsant els canvis, i valorant la necessitat de protegir-los.

Anàlisi de la interacció entre els grups humans i el medi al llarg de la història, tot caracteritzant les diferents relacions entre les societats i els seus entorns.

Reconeixement de la distribució en l'espai de continents, oceans i mars i localització i identificació de les principals unitats de relleu i unitats hidrogràfiques al món, Espanya i Catalunya, com a escenari de les activitats humanes.

Identificació dels factors bàsics del clima i de les principals varietats climàtiques per mitjà de l'elaboració i interpretació de climogrames i de la incidència de l'activitat humana sobre el clima.

Distinció entre riscos naturals i antròpics. Descripció d'alguns casos d'impacte mediambiental derivats de l'acció humana, especialment a Catalunya, cercant causes i conseqüències. Identificació dels diferents tipus de recursos naturals renovables i no renovables.

Valoració de les accions, tant individuals com col·lectives, que afavoreixen un desenvolupament sostenible. Aproximació a polítiques de protecció mediambiental des d'àmbits diversos (municipal, autonòmic, estatal, europeu, entitats no governamentals, etc.).

El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic

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

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

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

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

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

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

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques  
Representació gràfica de seqüències temporals.

Orientació i interpretació de l'espai. Lectura d'escala gràfica i numèrica.  
Elaboració i lectura de gràfics.

Ciències de la naturalesa  
Identificació dels elements del paisatge, dels recursos naturals i de l'impacte de l'activitat humana sobre el medi.

Valoració de la necessitat de preservar i donar a conèixer el patrimoni natural i de fer un ús sostenible dels recursos.

Llengua  
Producció de textos orals, escrits i audiovisuals per comunicar i compartir idees i coneixements.

Tecnologies  
Ús d'instruments TIC amb tècniques per dibuixar, mesurar i calcular.

Lectura d'escala gràfica i numèrica.

Educació física  
Orientació i interpretació de l'espai.

*Criteris d'avaluació*

Comparar i analitzar els principals paisatges, distingir-los en funció dels elements naturals i humanitzats que hi interaccionen i caracteritzar les formes de vida valorades en la seva diversitat, així com els obstacles i les oportunitats que possibiliten d'acord amb els recursos que proporcionen.

Decodificar la informació simbòlica de plànols de diferents característiques i a escales diverses. Reconèixer elements del territori sota representacions espacials i gràfiques diverses, aplicant tècniques d'orientació.

Diferenciar els recursos renovables i els no renovables, i els riscos naturals i antròpics. Identificar l'impacte de l'activitat humana sobre el territori.

Identificar actuacions encaminades a prevenir riscos a partir d'una situació determinada i valorar les accions humanes que afavoreixen un desenvolupament sostenible a nivell local i mundial.

Distingir els períodes convencionals de la història i representar-los gràficament, tot valorant la relativitat cultural de les diferents maneres de comptar el temps.

Relacionar els canvis i continuïtats tecnològics i socials, i aplicar aquesta relació a alguns exemples de societats prehistòriques i primeres civilitzacions urbanes. Identificar alguns factors implicats en l'aparició d'organitzacions socials complexes i de les primeres formes estatals i imperials.

Localitzar elements rellevants del patrimoni cultural i artístic de les societats prehistòriques i de les civilitzacions històriques, col·laborant en la seva protecció i difusió.

Analitzar els trets bàsics de l'organització social, política i econòmica de Grècia i Roma, valorant l'intercanvi econòmic i cultural amb les poblacions autòctones de la Península Ibèrica i identificant els diferents ritmes evolutius.

Comparar alguns elements originals de la civilització clàssica amb altres civilitzacions urbanes i reconèixer aspectes significatius de la seva aportació a la civilització occidental.

Interpretar diverses fonts d'informació escrites, materials i iconogràfiques i comunicar la informació obtinguda de formes diverses, incloses les TIC i mitjançant el treball cooperatiu, especialment a través de descripcions, síntesis i esquemes explicatius que relacionin causes i conseqüències dels fets.

Segon curs

*Continguts*

*Continguts comuns*

Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports (convencionals i digitals).

Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques i gràfics, per mitjans convencionals i digitals, per a interpretar fenòmens demogràfics i socials.

Aplicació de les nocions històriques de canvi, continuïtat i simultaneïtat en diversos fenòmens històrics.

Ús i contrast de diferents fonts documentals primàries i secundàries (materials, textuales, iconogràfiques, cartogràfiques, digitals, etc.) per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper. Representació gràfica de les seqüències temporals.

Valoració del paper de les dones i dels homes com a subjectes de la història i del present. Exercitació de l'empatia històrica i establiment de relacions entre el passat i el present.



Reconeixement dels elements bàsics que caracteritzen els estils artístics a l'època medieval i moderna, per mitjà de l'observació directa i indirecta, i interpretació d'obres significatives de l'àmbit català, espanyol i europeu dins el seu context cultural. Valoració de la necessitat de protegir i difondre el patrimoni.

L'ocupació del territori: població i societat

Anàlisi de l'evolució històrica de la població a nivell local i mundial: poblament, dinàmiques demogràfiques i ritmes d'urbanització al llarg de la història. Identificació de les fonts per a l'estudi de la població (censos, padrons o registres)

Localització de les principals concentracions i buits demogràfics, identificant els factors naturals i humans que expliquen la distribució de la població. Localització de les principals concentracions urbanes a Catalunya, Espanya i el món.

Aplicació dels conceptes bàsics de demografia a la comprensió de dinàmiques demogràfiques actuals (creixement demogràfic, migracions, esperança de vida), analitzant i interpretant les seves causes i conseqüències.

Identificació dels elements estructurals de les societats actuals (edat, sexe, ocupació, mobilitat), caracteritzant especialment alguns factors de desigualtat social i diversitat cultural de la societat europea, espanyola i catalana i manifestant respecte per la diversitat i riquesa de manifestacions culturals.

Les societats preindustrials

Identificació dels trets bàsics de la societat, l'economia i els poders polítics a l'Europa feudal, incidint en els elements referits a la desigualtat legal dels estaments socials. Localització espacial i temporal de les diverses unitats polítiques que van coexistir en la Península Ibèrica durant l'Edat mitjana i anàlisi dels diferents grups socials.

Aplicació de les nocions històriques de canvi i continuïtat en la interpretació de l'origen i l'expansió de l'Islam. Anàlisi de les formes de vida i de la confluència de cultures (cristians, musulmans i jueus) en les ciutats de la Península Ibèrica.

Identificació dels trets bàsics del procés de formació dels comtats catalans fins a la consolidació de la Corona catalano-aragonesa. Caracterització de les principals institucions catalanes, establint relacions amb algunes institucions actuals.

Anàlisi dels canvis econòmics i polítics de la Baixa Edat Mitjana, incidint especialment en l'auge de la vida urbana i del comerç i en els conflictes al món rural. Anàlisi del paper de l'Església en la cultura i la mentalitat medievals.

Anàlisi de l'evolució social, política i econòmica a l'Edat moderna, situant l'Imperi hispànic dins el context europeu. Comparació de situacions històriques d'època moderna, com l'ampliació del món conegut pels europeus o els conflictes religiosos, entre d'altres, amb fets de l'actualitat. Caracterització d'alguna civilització no europea.

Reconeixement dels elements bàsics de l'evolució històrica de Catalunya dins la monarquia hispànica, analitzant les causes i les conseqüències d'alguns conflictes polítics i socials. Caracterització d'elements de canvi i continuïtat en la Catalunya del segle XVIII.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Lectura, interpretació i elaboració de taules estadístiques i de gràfics, especialment en suport digital. Identificació i ús de nombres absoluts i relatius.

Representació gràfica de seqüències temporals.

Educació visual i plàstica

Valoració de la necessitat de preservar i donar a conèixer el patrimoni cultural de les societats.

Llengua

Producció de textos orals, escrits i audiovisuals usant el vocabulari adient.

Tecnologies.

Anàlisi de la interacció entre l'entorn, la tecnologia i la societat.

Educació física

Habilitats de treball en equip i actitud de respecte per la diversitat.

*Criteris d'avaluació*

Localitzar les àrees de concentració (incloses les principals aglomeracions urbanes) i buit demogràfic en el món, Espanya i Catalunya, tot interpretant alguns dels factors naturals i humans que expliquen els desequilibris territorials.

Analitzar algunes de les tendències demogràfiques dominants en el món actual a partir del càlcul i interpretació dels indicadors demogràfics bàsics (natalitat, mortalitat, saldo migratori), distingint les causes i les conseqüències dels fenòmens, especialment dels moviments migratoris.

Analitzar els trets característics de la societat europea, espanyola i catalana, caracteritzant els elements de diversitat cultural i de desigualtat social, manifestant una actitud de rebuig envers les desigualtats i de compromís social envers l'equitat.

Descriure alguns trets socials, econòmics, polítics, culturals i artístics que caracteritzen el feudalisme a Catalunya, Espanya i Europa i reconèixer els trets principals de la seva evolució fins l'aparició de l'estat modern.

Situar en el temps i l'espai les diverses unitats polítiques i grups socials que van coexistir en la Península Ibèrica, valorar la diversitat cultural i reconèixer exemples actuals de pervivència del seu llegat cultural.

Reconèixer i valorar alguns dels aspectes fonamentals de la institucionalització del poder polític a Catalunya, identificant els orígens d'algunes institucions actuals en l'època medieval.

Reconèixer el paper de les religions en la configuració de les mentalitats de les societats de l'època medieval i moderna, posant algun exemple.

Distingir els trets principals de la formació i evolució de l'estat modern i identificar aquestes característiques en la monarquia hispànica i analitzar algun conflicte polític i social que afecti Catalunya.

Analitzar alguns factors històrics de l'època moderna, particularment les causes i conseqüències de l'ampliació del món conegut pels europeus, i relacionar-los amb fets o situacions

de l'actualitat. Valorar les aportacions d'altres civilitzacions.

Reconèixer elements patrimonials de l'època medieval i moderna a Catalunya a partir de la recerca d'informació en fonts diverses, incloses les TIC, i de l'observació directa i indirecta d'aquests elements, comunicant i valorant la documentació històrica i artística que proporcionen, per mitjà del treball cooperatiu.

Tercer curs

*Continguts*

*Continguts comuns*

Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes, així com de les informacions que ens proporcionen els mitjans de comunicació. Contrast i valoració crítica d'informacions diferents sobre un mateix fet o fenomen, valorant solucions i alternatives als problemes.

Ús de diferents fonts d'informació, especialment amb suport TIC, per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper, comunicant de forma argumentada els resultats de la recerca.

Reconeixement dels drets individuals i col·lectius. Identificació i rebuig de les situacions de desigualtat, injustícia i discriminació que afecten persones i col·lectius en el món actual.

Valoració crítica dels prejudicis sexistes i discriminacions de gènere per mitjà de l'anàlisi i debat de casos, en la nostra societat i en d'altres.

Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes.

Reflexió i debat sobre els reptes de la societat multicultural en relació a la convivència i la cohesió social, fonamentant les opinions pròpies i respectant les dels altres.

Activitat econòmica i espai geogràfic

Reconeixement i aplicació de conceptes bàsics d'economia a l'anàlisi del funcionament de les activitats econòmiques i de l'organització del món del treball, tot caracteritzant els trets generals de l'economia europea, espanyola i catalana dins un món globalitzat i establint relacions amb fets i realitats de l'entorn proper.

Anàlisi de les relacions entre la tecnologia, l'organització social i la producció de béns en un territori al llarg de la història. Presa de consciència del caràcter exhaurible dels recursos i de la necessitat d'una producció respectuosa amb el medi ambient i d'un consum responsable.

Reconeixement de paisatges agraris, exemplificant les característiques bàsiques de cada un i identificant les transformacions en el món rural. Anàlisi dels principals paisatges agraris a Catalunya, així com de les activitats que hi estan associades.

Identificació de les principals zones industrials a nivell mundial i dels factors de localització industrial i la seva relació amb les xarxes de comunicació i transport. Anàlisi de l'evolució de l'activitat dels sectors secundari i terciari a Catalunya.

Comprensió de la relació entre serveis, societat del benestar i sistema contributiu. Classificació i anàlisi d'alguns serveis a nivell mundial i local. Identificació de la tendència a la terciarització de les societats actuals.

Transformacions i desequilibris en el món actual

Valoració de les conseqüències de la globalització de l'economia, entre les quals la deslocalització industrial i les noves formes de comerç. Anàlisi de casos d'intercanvi desigual entre països.

Anàlisi del desenvolupament humà desigual, a partir de la selecció i contrast d'informacions i, especialment, dels indicadors socioeconòmics.

Anàlisi de les noves formes de producció d'aliments i del problema de la fam al món i les seves implicacions globals. Valoració de les polítiques de cooperació i solidaritat.

Identificació de l'impacte dels processos productius, dels moviments de població i del creixement urbà sobre el territori. Anàlisi de les formes de vida, dels problemes i de la gestió de les ciutats actuals, especialment a Catalunya i Espanya.

Organització política i planificació del territori

Anàlisi i contrast de diferents formes d'organització política i territorial. Comparació amb algunes formes d'organització política del passat. Distinció entre les fronteres tradicionals i els nous espais conviviais.

Identificació dels principis i institucions dels règims democràtics i valoració de la participació ciutadana en les institucions públiques. Distinció entre sistemes democràtics i autoritaris.

Anàlisi dels elements bàsics de l'organització política i administrativa de la Unió Europea, Espanya i Catalunya, així com dels òrgans principals de govern i el seu funcionament. Comparació entre els òrgans de govern municipal i els d'àmbits territorials més grans.

Localització i caracterització dels grans àmbits geopolítics i econòmics a nivell mundial. Identificació de les funcions d'algunes organitzacions internacionals.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Lectura, interpretació i construcció de taules estadístiques i de gràfics amb suport paper i digital. Identificació i ús de nombres absoluts i relatius.

Conceptes bàsics d'economia.

Tecnologies. Ciències de la naturalesa

Identificació de l'impacte d'alguns processos productius sobre el medi i de la necessitat d'un ús sostenible dels recursos.

Anàlisi de la interacció entre l'entorn, la tecnologia i la societat.

Utilització de recursos TIC per a la informació, comunicació i processament de les dades.

Llengua

Desenvolupament de competències lingüístiques per descriure, explicar, justificar, interpretar i argumentar situacions i fenòmens.

Música. Educació visual i plàstica

Ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals, etc.) per interpretar la realitat i per comunicar els resultats d'una recerca.

Educació per a la ciutadania i drets humans  
Anàlisi dels canvis i desequilibris en el món actual i de les seves implicacions globals.

Anàlisi del funcionament del sistema democràtic i de les vies de participació de la ciutadania.

Valoració del diàleg o la cooperació en la resolució de conflictes.

Reconeixement dels drets humans i rebuig de les desigualtats.

*Criteris d'avaluació*

Reconèixer i analitzar, per mitjà dels indicadors socioeconòmics, els desequilibris en la distribució dels recursos, explicant possibles causes i conseqüències i cercant propostes alternatives a la desigualtat i de suport al desenvolupament sostenible.

Analitzar aspectes del funcionament de l'economia en el món, destacant la interdependència entre països i el seu impacte en la realitat econòmica de l'entorn proper.

Caracteritzar els principals sistemes d'explotació agrària existents, identificant i exemplificant en el cas català algunes de les transformacions del món rural. Analitzar les relacions entre la producció d'aliments i la fam al món.

Descriure i analitzar les transformacions en les activitats i els espais industrials, localitzant els principals centres de producció en el món, Espanya i Catalunya. Establir relacions entre la deslocalització industrial i la globalització econòmica.

Relacionar les xarxes viàries i de transport de Catalunya amb el desenvolupament econòmic, aplicant criteris de sostenibilitat mediambiental.

Valorar els elements que conformen l'estat del benestar en les societats actuals i analitzar situacions de desigualtat en l'accés als serveis bàsics.

Valorar els principis del funcionament polític democràtic, aplicant-los en el reconeixement dels drets i deures i dels principis del sistema representatiu. Superar prejudicis i estereotips sobre grups socials i culturals amb una actitud empàtica.

Utilitzar fonts diverses per obtenir informació sobre fets econòmics i socials de l'entorn i relacionar-los amb el context mundial. Comunicar les conclusions de forma organitzada i intel·ligible utilitzant recursos TIC.

Realitzar de forma cooperativa treballs de síntesi i recerca sobre situacions de desigualtat, injustícia i discriminació que afectin persones i col·lectius en el món actual, a partir del plantejament d'hipòtesis o interrogants a resoldre.

Conèixer els mecanismes de gestió urbana de l'entorn local i les formes de participació ciutadana en la planificació urbanística. Proposar iniciatives de millora que tinguin en compte la sostenibilitat mediambiental i la cohesió i convivència social i, en especial, les que són potencialment aplicables a Catalunya.

Quart curs

*Continguts*

*Continguts comuns*

Obtenció d'informació relativa a situacions i conflictes de l'actualitat, a partir de diversos

mitjans de comunicació i, si escau, d'entrevistes i enquestes, tot analitzant els seus antecedents històrics i establint relacions entre l'àmbit mundial i el local.

Recerca d'aspectes de la vida quotidiana del passat, a partir d'informacions extretes de fonts primàries, prioritant les fonts orals i d'arxiu, i secundàries. Elaboració i lectura de mapes històrics.

Ús de formes diversificades, tant escrites com orals, prioritant els mitjans audiovisuals i les TIC, per comunicar els resultats d'una recerca individual o en grup.

Identificació d'alguns dels canvis, continuïtats i ruptures en el món de la cultura, de l'art i de les mentalitats, a nivell mundial i local, i interpretació dins el context, amb atenció especial als rols de gènere.

Reflexió crítica i debat sobre la influència dels mitjans de comunicació en les mentalitats individuals i col·lectives.

Anàlisi d'imatges com a documents històrics, referents estètics i interpretacions de la realitat. Visualització d'alguns films documentals o de ficció i valoració com a fonts històriques i llenguatges expressius.

Les arrels del món contemporani

Identificació dels elements de canvi i continuïtat entre l'Antic Règim i l'època contemporània.

Anàlisi de les revolucions i transformacions polítiques que donen inici a l'època contemporània. Identificació dels seus antecedents, entre els quals el reformisme il·lustrat, i de les seves conseqüències socials, fins al present. Anàlisi de l'evolució històrica d'Espanya i Catalunya al segle XIX i valoració dins el context internacional.

Valoració dels canvis socioeconòmics que implica la revolució industrial i interpretació del fenomen des de la multicausalitat. Anàlisi de les formes de vida en les ciutats industrials del segle XIX a partir d'un exemple proper. Interpretació de la problemàtica i de les aportacions d'algunes ideologies i revolucions, analitzant especialment els moviments socials i polítics a Catalunya.

Localització geogràfica de l'expansió imperialista. Identificació de les relacions de causa i efecte entre l'imperialisme i la consolidació del capitalisme.

Grans conflictes del segle XX

Identificació dels elements bàsics de l'ordre polític i social de la primera meitat del segle XX, incidint en les lluites socials i els conflictes bèl·lics. Caracterització d'aspectes relatius a la situació històrica de Catalunya i Espanya, en especial, durant la II República i la Guerra civil.

Comparació dels sistemes totalitaris del segle XX, caracteritzant especialment l'evolució del franquisme a Catalunya i Espanya.

Anàlisi del procés de descolonització i de les seves conseqüències. Valoració argumentada de la repercussió de l'imperialisme en l'actual configuració del món, analitzant algun cas del continent africà.

Anàlisi del procés de reconstrucció de l'ordre polític i econòmic després dels conflictes bèl·lics. Valoració de les intervencions dels organismes internacionals, com l'ONU, en matèria de políti-

ca mundial i de la seva vigència. Caracterització dels models socioeconòmics de postguerra.

Valoració dels canvis i ruptures en les formes i funcions de l'art, per mitjà de l'anàlisi de l'obra d'alguns artistes representatius.

El món d'avui

Anàlisi del procés de construcció de la Unió Europea fins a l'actualitat i, en especial, de la integració d'Espanya, així com del paper de Catalunya dins el marc europeu.

Valoració de la transició cap a la democràcia a Catalunya i Espanya a partir de l'anàlisi del paper dels homes i les dones com a subjectes dels canvis històrics, individualment i col·lectiva. Anàlisi dels reptes de la democràcia a l'actualitat.

Reconeixement de les conseqüències de la globalització i localització dels nous centres de poder. Argumentació crítica del sistema econòmic actual en relació a la sostenibilitat i plantejament d'alternatives.

Identificació dels focus de conflicte en el món actual, tot relacionant les seves causes amb factors històrics. Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes. Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Lectura i interpretació de dades estadístiques i de gràfics en suport convencional i digital.

Llengua

Adquisició d'habilitats comunicatives en situacions d'interacció oral, com els debats oberts o reglats.

Educació civicoètica

Anàlisi dels conflictes en el món actual i valoració del diàleg i la cooperació en la resolució dels conflictes.

Comprensió de la realitat des d'una perspectiva global.

Disseny de propostes d'actuació en relació a problemàtiques ciutadanes.

Educació visual i plàstica. Música

Valoració dels canvis en el món de l'art a l'època contemporània.

Anàlisi de l'obra d'artistes representatius de la contemporaneïtat.

*Criteris d'avaluació*

Identificar variables temporals (durada, successió, ritme, simultaneïtat, etc.), pel que fa a les grans transformacions i conflictes mundials que caracteritzen l'època contemporània (revolucions burgeses, revolució industrial, etc.).

Reconèixer alguns elements de canvi i de continuïtat de l'estat liberal respecte de l'Antic Règim, a partir de l'evolució política i econòmica de Catalunya i Espanya en relació amb el context europeu.

Relacionar la consolidació del sistema capitalista amb l'expansió colonial i valorar les seves repercussions actuals.

Identificar alguns elements de les mentalitats, costums i factors culturals, inclosos els rols de gènere, i la seva evolució històrica.

Aplicar els coneixements històrics a la comprensió i interpretació d'alguns dels problemes internacionals més destacats de l'actualitat, des

d'una perspectiva global del món, allunyada de l'eurocentrisme. Valorar el paper històric dels organismes internacionals i la seva vigència actual.

Valorar el necessari equilibri entre drets i deures individuals i col·lectius i reconèixer la democràcia com un procés en construcció que requereix un compromís personal i col·lectiu contra la desigualtat i l'exclusió.

Planificar i realitzar treballs individuals i en grup sobre algun focus de tensió política o social en el món actual, a partir d'informacions diverses, inclosos els mitjans de comunicació (premsa, televisió, cinema, etc.) i les TIC, assumint una actitud crítica i oberta al contrast de fonts.

Participar en debats, exposant opinions raonades sobre canvis, continuïtats que afectin aspectes de l'actualitat, aportant argumentacions basades en les ciències socials, respectant les opinions dels altres i cercant l'obtenció i comunicació de conclusions comunes.

Comparar els règims autoritaris i democràtics. Conèixer aspectes del franquisme i de la transició democràtica a Catalunya i Espanya que permetin identificar el paper de les individualitats com a subjectes de la història i la necessitat de preservar la memòria històrica.

Reconèixer alguns elements culturals i artístics del món contemporani. Analitzar l'obra d'algun artista, valorant els seus components estètics i interpretant el seu significat i funció dins el context.

Valorar la influència actual dels mitjans de comunicació sobre les mentalitats individuals i col·lectives a partir d'alguns exemples.

*Educació física*

El desenvolupament personal i la millora de la qualitat de vida són finalitats fonamentals de l'educació obligatòria. La matèria d'Educació física ha de tenir un paper primordial en el desenvolupament de les competències centrades en la cura del cos i de la salut, en la millora corporal i la forma física i en l'ús constructiu del temps lliure mitjançant la pràctica d'activitats esportives individuals i col·lectives.

Al final de l'etapa els nois i les noies han de comprendre els beneficis de la pràctica d'activitat física sistemàtica i permanent i han d'adquirir les eines necessàries per a organitzar la pròpia pràctica de forma autònoma. Per a assolir aquesta autorregulació és fonamental vincular la pràctica d'activitats físiques a una escala de valors, actituds i normes i al coneixement dels seus efectes sobre la salut, el creixement personal i la millora de la qualitat de vida.

En aquesta etapa, en què els nois i les noies experimenten grans canvis a nivell corporal, afectiu i social, pren importància la consciència del propi cos i l'acceptació d'un mateix i dels altres. El cos ha de ser entès com a mitjà de comunicació, de creació, interpretació i expressió, tal com ja es planteja en l'etapa de primària. Els nois i les noies han de ser capaços d'utilitzar el cos i el seu moviment per a expressar sensacions i sentiments davant diferents situacions.

Les activitats de la matèria han de potenciar les actituds i valors propis d'una societat solidària, sense discriminació, respectuosa amb les persones i l'entorn.

*Competències pròpies de la matèria*

El desenvolupament personal esdevé una competència central de la matèria d'Educació física, que s'assoleix amb el treball i cura del propi cos i la motricitat, al mateix temps que es reflexiona sobre el sentit i els efectes de l'activitat física, assumint actituds i valors adequats a la gestió del cos i la conducta motriu.

Els continguts de la matèria pretenen donar resposta a necessitats que portin cap al benestar personal i promoguin una vida més saludable i de més qualitat. La competència en la pràctica d'hàbits saludables de forma regular i continuada contribueix a sentir-se bé amb el propi cos, a la millora de l'autoestima i el desenvolupament del benestar personal.

La competència comunicativa s'assoleix amb l'experimentació del cos i el moviment com instruments d'expressió i comunicació; l'expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides per mitjà del cos, el gest i el moviment i la valoració crítica dels usos expressius i comunicatius del cos.

Aquesta matèria també desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals per mitjà de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a l'activitat quotidiana (jocs, esports, activitats en la natura, etc.). Les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potenciaran la creativitat i l'ús dels llenguatges corporals per a transmetre sentiments i emocions que humanitzen el contacte personal.

*Aportacions de la matèria a les competències bàsiques*

La matèria d'Educació física contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques, essencialment a la de coneixement i interacció amb el món, mitjançant la interacció del propi cos i l'espai determinat, el coneixement, la pràctica i la valoració de l'activitat física per preservar la salut.

També contribueix essencialment en la competència social i ciutadana, ja que ajuda a aprendre a conviure, acceptar les regles per al funcionament col·lectiu, la participació i el respecte envers les diferències i conèixer les possibilitats i limitacions pròpies i alienes.

El reconeixement i l'apreciació de les manifestacions culturals específiques de la motricitat humana col·labora amb la competència cultural i artística.

Els intercanvis comunicatius i la valoració crítica dels missatges i estereotips referits al cos procedents dels mitjans d'informació i comunicació, contribueixen al desenvolupament de la competència comunicativa i al tractament de la informació i competència digital.

El coneixement d'un mateix o d'una mateixa i de les pròpies possibilitats i carències, l'autosuperació, perseverança i actitud positiva, i l'organització individual i col·lectiva contribueixen a la competència d'aprendre a aprendre i a l'autonomia i iniciativa personal.

*Estructura dels continguts*

Els continguts d'Educació física de cada curs s'organitzen en quatre apartats: condició física i salut, jocs i esports, expressió corporal i activitats en el medi natural.



L'estructuració dels continguts reflecteix cada un dels eixos que donen sentit a l'Educació física en l'educació secundària obligatòria: el desenvolupament de les capacitats cognitives, físiques, emocionals i relacionals vinculades a la motricitat, l'adquisició de formes socials i culturals de la motricitat, l'educació en valors i l'educació per a la salut.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

En aquesta etapa cal fer un treball específic per a la millora de la condició física. A partir de la valoració i acceptació de les capacitats individuals, l'alumnat ha d'esforçar-se per millorar el seu nivell de condició física i contribuir al desenvolupament corporal harmònic.

Aquesta millora s'ha d'enquadrar en un marc saludable, per això és important que els nois i les noies coneguin els beneficis de l'activitat física regular sobre l'organisme. Ha de treballar-se específicament l'anàlisi i valoració crítica de determinats models presents a la nostra societat, amb especial incidència en problemàtiques que es poden donar en aquestes edats, com el sedentarisme, els trastorns alimentaris i les pràctiques de risc.

Els jocs i els esports es presenten com a mitjans de treball, tant per a la millora de la condició física i el desenvolupament de les relacions interpersonals com per al coneixement de formes d'activitat física aptes per a la competició, la recreació i el temps de lleure. En aquestes pràctiques és fonamental la valoració i respecte per les normes, pels companys i els adversaris, així com el respecte pel material i les instal·lacions.

El treball d'equip per a la consecució d'un objectiu comú als esports col·lectius i l'afany de millora als individuals i d'adversari són aspectes que cal tenir en compte. Evidentment, en aquesta etapa l'esport ha de tenir un caràcter obert a diverses especialitats, amb una participació que no estigui supeditada a les característiques de sexe, nivells d'habilitat o altres criteris de discriminació, i ha de respondre a plantejaments més enllà dels competitius. En conseqüència, cal fomentar l'esperit crític en el tractament d'alguns esports i activitats físiques als mitjans de comunicació i en la societat en general, i valorar-ne els aspectes positius com l'esforç o el treball d'equip.

Les activitats en el medi natural s'han de presentar com una forma més d'activitat física saludable que permet, a més del contacte amb el medi natural terrestre o aquàtic, una possibilitat d'utilització del temps de lleure. Les activitats a la natura han de ser també una eina per a la valoració del medi natural i fomentar-ne el respecte i la conservació.

En les activitats, no s'han de perseguir rendiments esportius ni resultats concrets en proves físiques. S'ha de valorar la millora i esforç individuals, així com la cooperació activa amb el grup, i tenint sempre molt present que l'objectiu final de l'educació física a l'Educació secundària obligatòria és la formació de persones físicament actives, saludables i participatives.

#### *Objectius*

La matèria d'educació física de l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Conèixer els trets que defineixen una activitat física saludable i els beneficis que l'activitat física comporta per a la salut individual i col·lectiva
2. Valorar la pràctica regular d'activitat física com a mitjà de millora de la salut i de la qualitat de vida.
3. Realitzar activitats físiques dirigides a la millora de l'eficiència i la riquesa motriu i la millora de la condició física per respondre davant de diferents situacions.
4. Manifestar autonomia en l'organització i planificació de l'activitat física, consolidada com hàbit de vida saludable.
5. Conèixer les normes principals de seguretat i mesures preventives i actuar amb respecte i cura de l'entorn en les activitats en el medi natural.
6. Practicar diferents activitats físiques, esportives i recreatives, en l'àmbit de la competició i en el temps de lleure per la millora de la condició física.
7. Utilitzar el cos com a eina de comunicació, expressió i creació.
8. Valorar les capacitats individuals, acceptar les diferències individuals i potenciar l'afany de millora personal.
9. Mostrar habilitats i actituds de respecte, treball en equip i esportivitat en la participació en activitats, jocs i esports, independentment de les diferències culturals, socials i d'habilitat.
10. Adoptar una actitud crítica davant el tractament del cos, l'activitat física i l'esport en la societat actual i valorar-ne els aspectes positius.

#### *Primer curs*

##### *Continguts*

##### *Condició física i salut*

Identificació de les parts d'una pràctica física: escalfament, activitat física i exercicis de baixa intensitat.

Realització d'exercicis apropiats per a l'escalfament general.

Caracterització de la condició física i de les qualitats físiques.

Realització de jocs per a la millora de la condició física.

Atenció a la higiene després de fer activitat física.

Pràctica de posicions corporals adequades per a les activitats físiques i la vida quotidiana.

Pràctica d'exercicis per a la millora del to muscular i postura corporal.

Control de la respiració i consciència del cos en relaxament.

#### *Jocs i esports*

Aplicació de les habilitats motrius als esports individuals i col·lectius.

Execució de jocs per a la comprensió de les fases del joc col·lectiu: atac i defensa.

Realització d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels esports col·lectius.

Pràctica d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels esports individuals.

Acceptació del nivell individual i la disposició de millora.

Respecte i acceptació de les normes de joc, les activitats i els esports practicats.

Valoració de l'esport individual i col·lectiu com fenomen social i cultural.

Valoració de les activitats esportives com una forma de millorar la salut.

#### *Expressió corporal*

Identificació del cos expressiu: postura, gest i moviment. Aplicació de la consciència corporal a les activitats expressives.

Experimentació d'activitats expressives orientades a afavorir una dinàmica positiva del grup.

Disposició favorable a la desinhibició en les activitats d'expressió corporal.

#### *Activitats en el medi natural*

Realització d'activitats físicoesportives en el medi natural.

Acceptació i respecte de les normes de conservació dels medi urbà i natural.

#### *Connexions amb altres matèries*

Ciències de la naturalesa  
Respecte per les normes de conservació del medi.

Llengua  
Interacció oral en jocs i esports.

#### *Criteris d'avaluació*

Identificar les parts d'una sessió d'activitat física i l'objectiu de cadascuna.

Conèixer el significat de la condició física i reconèixer les qualitats físiques com a qualitats de millora.

Incrementar el nivell individual de condició física per millorar la salut pròpia.

Millorar l'execució dels aspectes tècnics bàsics d'un esport individual, acceptant el nivell assolit.

Millorar l'execució tècnica i tàctica d'un esport col·lectiu, demostrant haver comprès les fases del joc (atac i defensa) i el respecte per les normes del joc.

Elaborar i expressar missatges de forma col·lectiva utilitzant tècniques com el mim, el gest, la dramatització o altres, i mostrar desinhibició en les activitats d'expressió corporal

Mostrar habilitat i respecte per a la realització d'activitats en el medi natural.

Mostrar hàbits higiènics i posturals saludables relacionats amb l'activitat física i la vida quotidiana.

**Segon curs***Continguts***Condicció física i salut**

Realització de jocs d'escalfament, tot reconeixent els objectius que es persegueixen.

Reconeixement de les qualitats físiques relacionades amb la salut: resistència aeròbica i flexibilitat.

Realització d'activitats i de jocs per a la millora de la condició física, amb especial incidència en la resistència aeròbica i la flexibilitat.

Control i valoració de la freqüència cardíaca com a indicador del grau d'esforç.

Valoració de la importància d'adoptar una bona postura corporal en la pràctica de les activitats físiques i en la vida quotidiana.

Reconeixement de la relació entre hidratació i activitat física.

Valoració d'hàbits saludables com una bona alimentació, el descans i l'activitat física, i identificació d'hàbits de risc.

Coneixement i vivència de diferents tècniques de respiració i relaxació, i aplicació en situacions quotidianes.

**Jocs i esports**

Realització d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics i reglamentaris d'un esport individual.

Pràctica d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics, tàctics i reglamentaris d'un esport col·lectiu.

Realització d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics, tàctics i reglamentaris d'un esport d'adversari.

Autocontrol en les situacions de contacte.

Cooperació en les funcions atribuïdes en un equip per a la consecució d'objectius comuns.

Valoració de l'esportivitat per sobre de la consecució de resultats.

Valoració dels esports d'adversari com a fenomen social i cultural.

**Expressió corporal**

Recerca de diferents maneres de comunicar-se, per mitjà del llenguatge corporal, utilitzant les diferents parts del cos aleshores i separatament, amb i sense suport musical.

Disposició favorable a la desinhibició en les activitats comunicatives.

Acceptació de les diferències individuals i respecte davant l'execució dels altres.

**Activitats en el medi natural**

Reconeixement i realització d'activitats en el medi natural com a activitats per a la millora de la condició física i la recreació.

Respecte i valoració del medi natural com a espai idoni per a la realització d'activitats físiques.

Cerca prèvia d'informació sobre l'indret, natural o urbà, en el que es desenvolupin les activitats.

**Connexions amb altres matèries**

Ciències de la naturalesa

Respecte i valoració del medi natural.

Llengua

Interacció oral en jocs i esports.

Desinhibició en activitats comunicatives.

*Críteris d'avaluació*

Identificar els objectius de l'escalfament i recopilar activitats, estiraments i exercicis de mobilitat articular apropiats per a l'escalfament.

Incrementar el nivell individual de condició física per millorar la salut.

Valorar la freqüència cardíaca com a indicador de la intensitat de l'esforç.

Millorar l'execució dels aspectes tècnics d'un esport individual.

Manifestar actituds de cooperació, tolerància i esportivitat en els esports i jocs col·lectius.

Mostrar autocontrol i participació en les activitats d'oposició.

Crear i posar en pràctica una seqüència harmònica de moviments corporals a partir d'un ritme triat.

Conèixer la importància de la pràctica d'activitats a la natura.

Cercar informació de diferents mitjans i recurssos per planificar les sortides al medi natural.

**Tercer curs***Continguts***Condicció física i salut**

Reconeixement dels efectes de l'escalfament i elaboració de pautes per dur-lo a terme.

Elaboració i pràctica d'escalfaments, generals i específics, previ anàlisi de l'activitat física a realitzar.

Condicionament de les qualitats relacionades amb la salut: resistència aeròbica, flexibilitat i força resistència general, mitjançant la posada en pràctica de sistemes i mètodes d'entrenament.

Identificació dels efectes del treball de les qualitats físiques sobre la salut i els aparells del cos humà.

Coneixement de la freqüència cardíaca màxima, la freqüència en repòs i càlcul de la zona d'activitat.

Identificació i adopció de postures correctes en les activitats físiques i en la vida quotidiana.

Reconeixement de la relació entre l'alimentació, la salut i l'activitat física. Equilibri entre ingesta i despesa calòrica.

Execució de mètodes de relaxació amb l'objectiu d'alliberar tensions.

Valoració de l'efecte positiu que la pràctica d'activitat física produeix en l'organisme.

**Jocs i esports**

Pràctica d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics i reglamentaris d'un esport individual.

Realització d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics, tàctics i reglamentaris d'un esport col·lectiu.

Assumpció de responsabilitat individual en una activitat col·lectiva com a condició indispensable per aconseguir un objectiu.

Tolerància i esportivitat per sobre de la recerca dels resultats.

Demostració d'una actitud crítica davant el tractament del cos i l'activitat física als medis de comunicació i en la societat en general.

**Expressió corporal**

Realització d'improvisacions individuals i col·lectives, amb i sense suport musical.

Disposició favorable a la pràctica de les activitats d'expressió corporal amb tots els companys i companyes.

**Activitats en el medi natural**

Realització de recorreguts en el medi natural, utilitzant l'equipament, les eines i tècniques d'orientació adients.

Coneixement i pràctica de les normes de prevenció i seguretat per a la realització d'activitats al medi natural.

**Connexions amb altres matèries**

Ciències de la naturalesa. Educació per a la ciutadania

Coneixement del cos i d'hàbits saludables.

Llengua

Interacció oral en jocs i esports.

Música

Improvisacions individuals i col·lectives amb suport musical.

*Críteris d'avaluació*

Planificar i posar en marxa un escalfament general.

Relacionar les activitats físiques amb els efectes que produeixen en els diferents aparells i sistemes del cos humà, especialment amb aquells que són més rellevants per a la salut.

Incrementar el nivell individual de condició física per millorar la salut, participant en les activitats que es proposen i identificant quina és la qualitat física susceptible de millora. Reconèixer a partir de la mesura de la freqüència cardíaca la intensitat del treball realitzat.

Reflexionar sobre la importància d'una alimentació equilibrada i les variacions de demanda segons l'activitat física que es desenvolupa.

Realitzar de forma autònoma recorreguts en el medi natural, utilitzant l'equipament, eines i tècniques d'orientació adients. Mostrar una actitud de respecte pel medi natural. Resoldre situacions de joc en un o més esports col·lectius, aplicant coneixements tècnics i tàctics.

Millorar l'execució dels aspectes tècnics d'un esport individual.

Mostrar una actitud crítica davant el tractament de l'esport i l'activitat física en la societat actual.

Crear i posar en pràctica seqüències de moviments, individualment i col·lectiva, amb i sense suport musical.

Utilitzar els tipus de respiració i les tècniques i mètodes de relaxació com a mitjà per a la reducció de desequilibris i minimitzar les tensions produïdes en la vida quotidiana.

**Quart curs***Continguts***Condicció física i salut**

Realització i pràctica d'escalfaments autònomament segons l'activitat a realitzar.

Valoració de l'escalfament com a prevenció de lesions.

Reconeixement dels efectes del treball de resistència aeròbica, de flexibilitat i de força resistència sobre l'estat de salut: efectes beneficiosos, riscos o prevenció.

Aplicació dels sistemes d'entrenament de les qualitats físiques.

Presa de consciència de la condició física individual i predisposició per millorar-la.

Planificació autònoma de l'activitat física a partir de pautes bàsiques.

Constància en l'adopció de postures correctes en l'activitat física i consciència de la importància d'evitar postures inadequades.

Aplicació de les normes bàsiques de seguretat i prevenció de riscos durant la realització d'activitat física.

Reconeixement de les actuacions bàsiques a prendre davant un contratemps o una lesió durant la pràctica d'activitat física.

Valoració dels efectes negatius de determinats hàbits sobre la condició física i la salut. Actitud crítica envers aquests hàbits.

Valoració i utilització de la respiració i la relaxació de forma autònoma al servei d'una millora en la qualitat de vida.

#### Jocs i esports

Realització de jocs i esports individuals, d'adversari i col·lectius, d'oci i recreació.

Realització d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics i reglamentaris d'un esport individual i d'un esport d'adversari.

Pràctica d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics, tàctics i reglamentaris d'un esport col·lectiu.

Acceptació de les funcions atribuïdes dins d'una tasca d'equip i cooperar-hi.

Participació en la planificació i l'organització de campionats en que s'utilitzin sistemes de puntuació que potencin les actituds, valors i respecte de les normes.

Valoració dels jocs i esports com a activitats d'oci i temps de lleure.

Acceptació de les normes socials i democràtiques que regeixen en un treball d'equip.

#### Expressió corporal

Creació de composicions coreogràfiques de grup amb el suport d'una estructura musical, incloent els elements: temps, espai i intensitat.

Participació i aportació del treball en grup en les activitats rítmiques.

Disposició favorable a la desinhibició en la presentació individual o col·lectiva d'exposicions orals i rítmiques en públic.

#### Activitat física en el medi natural

Planificació i realització d'activitats en el medi natural per a la millora de la condició física.

Presa de consciència de l'impacte que tenen certes activitats físiques sobre l'entorn.

Valoració de la relació entre l'activitat física, la salut i el medi natural.

Cerca d'informació sobre l'indret on es vol realitzar la sortida i l'itinerari.

#### Connexions amb altres matèries

##### Llengua

Presentació individual o col·lectiva d'exposicions orals.

##### Educació civicoètica

Reflexió sobre les conductes de risc que afecten la pròpia salut i la dels altres.

##### Criteris d'avaluació

Planificar i posar en pràctica escalfaments autònoms per a una activitat concreta.

Incrementar el nivell individual de condició

física per millorar la salut, a partir del coneixement de sistemes i mètodes d'entrenament.

Participar en l'elaboració d'un pla de treball per a la millora de la condició física.

Realitzar exercicis d'acondicionament físic atenent a criteris de correcció postural com a estratègia per a la prevenció de lesions.

Participar de forma activa en activitats esportives individuals, col·lectives o d'adversari.

Participar en l'organització i posada en pràctica de torneigs o competicions esportives.

Participar de forma constructiva en la creació i realització de coreografies amb suport musical.

Utilitzar la respiració i la relaxació com a mètodes d'alliberament de tensions.

Planificar una activitat en el medi natural, seleccionant l'equipament adient, seguint les normes bàsiques de seguretat i cercant informació significativa de la zona en relació amb les activitats a realitzar.

#### *Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*

Educar per al desenvolupament personal i la ciutadania és promoure el desenvolupament de ciutadans i ciutadanes responsables i democràtics i possibilitar la transformació personal i l'adquisició de competències i habilitats necessàries que contribueixin a l'assoliment d'una societat més lliure, justa i equitativa.

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania ha de promoure l'adquisició d'uns valors humanitzadors, que no exclouin cap persona ni cap col·lectiu, ajudant els nois i les noies a manifestar una actitud d'empatia i de confiança justificada envers els altres. Així mateix, ha de contribuir a desenvolupar valors i elements d'identitat personal i de pertinença, i ha de promoure l'autocrítica, l'actitud oberta i flexible i el compromís per contribuir a la millora de la societat. En un món globalitzat i interconnectat cal cercar espais comuns de convivència per a alumnes amb realitats culturals i socials diverses, que serveixin de referència a tothom, respectant les diferents identitats.

Des d'aquesta perspectiva, s'opta pel nom d'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania, entenent que no es redueix només a les matèries prescrites en dos dels cursos de l'Educació secundària obligatòria. En tant que educació en valors, ha de ser present en la vida del centre, impregnant el seu Projecte educatiu, contemplant el treball des de totes les matèries curriculars, des de les activitats que tenen lloc dins i fora del centre i, molt especialment, des de la tutoria, entesa com a espai comú. En conseqüència, el Pla d'acció tutorial haurà d'explicitar-ne també els continguts comuns.

Els objectius i continguts aporten elements que contribueixen a desenvolupar competències per interpretar adequadament la realitat i a incorporar positivament la pluralitat familiar, sexual, cultural, lingüística, nacional, religiosa i política de tota la societat, segons la Declaració dels Drets Humans i les recomanacions i declaracions d'altres organismes internacionals democràtics.

Els objectius, que abracen tota l'etapa de l'Educació secundària, són: Aprendre a ser i

actuar de forma autònoma, Aprendre a conviure i Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global.

"Aprendre a ser i actuar de forma autònoma" comporta educar per a viure en la llibertat responsable, l'autoestima, l'autoregulació, el discerniment i la presa de decisions autònoma i conscient. Ajudar l'alumnat a mirar-se a si mateix, incrementant l'autodomini i el benestar propi, afavoreix el seu creixement com a persones i com a ciutadans o ciutadanes. Gestionar i expressar els propis sentiments i emocions l'ajuda també a reconèixer l'alteritat, tot desenvolupant habilitats comunicatives i comportaments empàtics i solidaris.

"Aprendre a conviure" fa referència a les relacions humanes des del respecte per la dignitat personal i la igualtat de drets. Comporta desenvolupar els valors fonamentals de la convivència, la responsabilitat cívica, la justícia i l'equitat, prestant especial atenció a la de gènere. Promou igualment la participació democràtica en el centre escolar, usant el diàleg i la mediació per abordar els conflictes i identificant i rebutjant els comportaments i actituds discriminatòries envers persones i col·lectius. Suposa també superar estereotips i prejudicis per mitjà d'una aproximació respectuosa a la diversitat personal i cultural, defugint un relativisme acrític.

"Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global" adquireix a l'educació secundària una dimensió més gran, tot aprofundint en continguts ja tractats en el cicle superior de l'Educació primària. Es pretén no només el coneixement sinó també la reflexió sobre els drets i deures cívics com a referències ètiques de conducta, així com la seva assumpció i defensa. Implica també el conreu d'habilitats que permetin participar activament en la vida cívica, assumint els valors democràtics i coneixent els fonaments i organització de l'estat democràtic i les formes de participació ciutadana. Suposa, en definitiva, analitzar les transformacions i desequilibris existents en el món actual, valorant críticament les causes que provoquen les desigualtats i adquirint el compromís individual i col·lectiu per fer un món més just i equitatiu.

Al costat d'aquests objectius genèrics per tota l'etapa de l'Educació secundària obligatòria, s'expliciten uns continguts més específics per als cursos tercer i quart, per les matèries d'Educació per a la ciutadania i drets humans i Educació eticocívica, respectivament. El desenvolupament d'aquests continguts ha de servir, també, per fomentar, reconèixer i valorar les bones pràctiques i les iniciatives del professorat i l'alumnat que tendeixen a augmentar el bon clima escolar, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica dins l'organització del centre i de l'aula. Ha d'ajudar, en definitiva, l'alumnat a l'anàlisi, la reflexió i la comprensió de la realitat que l'envolta, per descobrir la pluralitat d'interpretacions i la complexitat d'interessos que subjau en cada posicionament i per saber que la desconfiança i la inseguretat porta al rebuig i als prejudicis, i ser conscient que sovint allò que es veu depèn més de la pròpia percepció que del fet observat.



### Competències pròpies

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques però, de manera especial i directa, de les centrades en conviure i habitar el món (competència social i ciutadana i competència en el coneixement i la interacció amb el món físic), ja que propicia l'adquisició d'habilitats per viure en societat i exercir la ciutadania democràtica; afavoreix la universalització de les pròpies aspiracions i drets per a totes les persones; ajuda a generar valors com la cooperació, la solidaritat, el compromís i la participació; valora la conquesta dels drets humans i rebutja els conflictes entre grups humans i les situacions d'injustícia. Així doncs, aspira al desenvolupament de la igualtat de drets i oportunitats i fomenta la igualtat efectiva entre homes i dones, tot valorant la diferència de sexes, però reconeixent-ne alhora la igualtat de drets i rebutjant els estereotips i prejudicis que fomenten situacions discriminatòries.

L'educació afectivoemocional, la convivència, la participació, el coneixement de la diversitat i de les situacions de discriminació i injustícia, permeten consolidar les habilitats socials, ajuden a generar sentiments d'identitat compartida, i a reconèixer, acceptar i assumir hàbits cívics per mitjà de la seva pràctica. S'afavoreix, en definitiva, que l'alumnat, i alhora futurs ciutadans i ciutadanes, assimili destreses per conviure i construir societats més cohesionades, lliures i equitatives, amb un sentiment d'identitat compartida.

També es contribueix a les competències centrades en conviure i habitar el món a partir de l'adquisició de coneixements sobre fets i processos interpretatius de la societat i el món en què l'alumnat viu i creix, per dirigir reflexivament accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia i dels altres, per tenir cura del medi, fer un ús responsable dels recursos i racionalitzar el consum. Igualment integra coneixements sobre els fonaments i models organitzatius dels estats i de les societats democràtiques i d'altres continguts específics com la progressiva consecució dels drets i llibertats i la percepció de la seva vigència actual, identificant casos de vulneració i injustícia, així com reconeixent els moviments i organitzacions compromeses en la defensa dels drets humans i de la pau.

Així mateix, contribueix directament a la dimensió ètica de la competència social i ciutadana, i afavoreix que l'alumnat reconegui els valors de l'entorn i actuï de forma coherent en prendre decisions o en afrontar un conflicte, d'acord amb el referent comú dels valors universals i els drets i deures continguts en la Declaració Universal dels Drets humans i altres principis de caràcter fonamental.

La competència d'autonomia i iniciativa personal també es considera una competència pròpia, en tant que afavoreix les iniciatives de planificació, presa de decisions, organització i assumptió de responsabilitats. L'acció educativa ha de permetre els nois i noies assumir de manera crítica i progressivament reflexiva l'exercici de la llibertat, dels seus drets i els seus deures individuals i col·lectius en un clima de respecte cap a les altres persones i postures morals. També s'afavoreix l'autonomia i l'autoconfiança en la construcció

d'un pensament i projecte de vida i en la presa de postures sobre els problemes i les possibles solucions. El plantejament de dilemes morals, propi de l'educació èticocívica, condueix l'alumnat a la construcció d'un judici ètic propi, basat en els valors i les pràctiques democràtiques.

### Aportacions de la matèria a les competències bàsiques

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania contribueix igualment a l'adquisició de la competència d'aprendre a aprendre, en la mesura que proposa l'estímul de les habilitats socials, impulsa el treball cooperatiu i capacita l'alumnat per a l'ús sistemàtic de l'argumentació en la confrontació i intercanvi de coneixements, afavorint el desenvolupament d'un pensament propi.

També contribueix a la competència comunicativa lingüística i audiovisual, a partir del coneixement i l'ús de conceptes propis, de la pràctica sistemàtica del debat i tot el que implica (saber escoltar, exposar i argumentar) i de la gestió de les diverses fonts d'informació per a la construcció del coneixement. La comunicació verbal i escrita de sentiments, idees i opinions, imprescindibles per aconseguir els objectius de la matèria, així com la valoració crítica dels missatges explícits i implícits en fonts diverses i, particularment, en la publicitat i els mitjans de comunicació, també ajuden a l'adquisició de la competència.

Pel que fa a la competència sobre el tractament de la informació i la competència digital, s'hi contribueix en tant que s'exposen les oportunitats que ofereixen les TIC, es reflexiona sobre els problemes ètics, culturals i socials relacionats amb la seva utilització, i se'n promou un ús responsable, amb actituds positives que recolzin l'aprenentatge, la col·laboració, la comunicació i la posada en comú de coneixements.

Finalment, els continguts de l'àrea aporten destreses relacionades amb la competència artística i cultural, ja que fomenta l'actitud d'estima pel fet cultural, l'empatia per apropar-se a les seves diferents manifestacions i la sensibilitat per comprendre-les i valorar-les amb una actitud oberta i respectuosa. Alhora, també requereix posar en funcionament la creativitat per contribuir a la construcció d'un món millor.

### Estructura dels continguts

El currículum estableix, d'una banda, els objectius generals que cal desenvolupar al llarg de tota l'etapa, des de totes les matèries i, molt especialment, des de l'acció tutorial, en coordinació amb altres activitats dins i fora del centre. De l'altra, es consideren els continguts específics a desenvolupar en el curs de tercer d'ESO en la matèria d'Educació per a la ciutadania i els drets humans, i a quart d'ESO en la d'Educació èticocívica.

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania inclou el desenvolupament de la pròpia identitat i la responsabilitat personal -aprendre a ser i actuar de forma autònoma-, la relació amb els altres -aprendre a conviure-, i el compromís social -aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global. Aquests tres apartats, que també s'apliquen a l'educació primària, són presents en els continguts concrets dels cursos tercer i quart, amb les seves singularitats, vetllant

per la continuïtat del procés d'educació per a la ciutadania responsable i compromesa al llarg de les etapes d'educació obligatòria.

Al tercer curs, els continguts anteriors es desenvolupen en tres apartats: Identitat i autonomia, Convivència i valors cívics i Pertinença i ciutadania. Al quart curs, els apartats són: Capacitat crítica i iniciativa personal, Valors ètics per una societat democràtica i Ciutadania en un món global. Ambdues matèries s'estructuren, doncs, en tres blocs que van des d'allò personal i pròxim a allò més general i global, si bé la darrera se centra en la reflexió ètica que comença en les relacions afectives amb l'entorn proper per contribuir, a través del plantejament dels dilemes morals, a la construcció d'una consciència moral cívica. La presentació dels continguts en blocs no implica que s'hagin d'impartir separatament ja que, en tractar-se de continguts referits a les diferents dimensions de la persona dins la col·lectivitat, estan fortament relacionats entre si.

Els coneixements bàsics i fonamentals de cada apartat es poden seleccionar i seqüenciar a partir de l'anàlisi de problemàtiques o l'estudi de casos, fent ús d'informacions de diverses fonts i perspectives i abordant els conflictes d'interessos entre els diferents agents socials que intervenen, així com potenciant la cerca de solucions per la via del consens. Aquest fet permet contextualitzar el coneixement a partir de situacions reals i significatives per als alumnes, tot prioritant la comparació de situacions similars en diferents àmbits territorials, mantenint un equilibri d'escala, des d'allò local a allò global, sense perdre de vista les diferents dimensions de la ciutadania i, en especial, la dimensió europea.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

### Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

El desenvolupament dels continguts, com s'ha dit, ha d'impregnar totes les matèries al llarg de l'etapa, per bé que se n'aprofundeix als cursos tercer i quart. L'aprenentatge dels valors fonamentals de la convivència social ha de tenir lloc des de cada una de les matèries curriculars i, molt especialment, des de les Ciències socials, des de la tutoria, des de l'organització escolar i des de la participació als òrgans i activitats escolars, dins i fora del centre, i també ha de potenciar-se a través dels valors de convivència entre tots els estaments de la comunitat escolar. Ara bé, l'existència de continguts amb entitat

pròpia en el currículum de l'etapa proporciona un espai específic per a reflexionar, explicitar i complementar els valors que estan darrera dels coneixements, aprenentatges i actituds assumits en un grau o en un altre, dels quals sovint no en tenim consciència; explicitar-los de manera conscient proporciona les bases per a la progressiva maduresa ètica i intel·lectual de l'alumnat al llarg de l'etapa.

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania ha d'esdevenir l'eix vertebrador de l'educació en valors a l'escola, per tal de fomentar, reconèixer i valorar les bones pràctiques i les iniciatives que es proposen des dels diferents àmbits de la comunitat escolar i de l'entorn, per mitjà d'experiències d'aprenentatge-servei, entre d'altres. Ha de promoure també el bon clima escolar i la implicació dels diferents estaments que componen la comunitat educativa en l'objectiu comú d'educar per a ser i conèixer, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica en tots els àmbits de la vida escolar.

En conclusió, l'aprenentatge d'aquesta matèria va més enllà de l'adquisició de coneixements: se centra en les pràctiques escolars que estimulen el pensament crític, la participació i l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica, amb l'objectiu de formar futurs ciutadans i ciutadanes responsables i participatius, però també empàtics i solidaris. Juntament amb l'avaluació formativa, s'ha de potenciar l'avaluació en l'acció, és a dir, l'avaluació de l'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció social en la comunitat. Cal trobar, doncs, estratègies per avaluar els diferents tipus de continguts que hi són presents: els referits a aspectes més conceptuals; les destreses i habilitats d'aplicació i participació activa i els relatius a l'adquisició de valors cívics, tot recordant que, en definitiva, la ciutadania s'aprèn exercint-la.

#### Objectius

L'Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania a l'Educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

#### Aprendre a ser i actuar de manera autònoma

Conèixer i acceptar críticament la pròpia identitat, les característiques i experiències personals, desenvolupar l'autoestima, l'autogestió de les emocions i conductes i la presa de decisions, respectant les diferències amb els altres i desenvolupant la capacitat de diàleg i l'empatia.

Desenvolupar l'afectivitat en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, des del respecte, la confiança i la igualtat, rebutjant els prejudicis, els estereotips i les relacions basades en el domini de l'altre. Reconèixer i desenvolupar actituds saludables, identificant les pràctiques de risc.

Reconèixer els valors de l'esforç personal, aprenent dels propis èxits i assumint els errors i els riscos amb la responsabilitat que implica l'ús de la llibertat d'elecció.

Desenvolupar la capacitat crítica i la iniciativa personal, assumint responsabilitats i actuant amb autonomia en la vida quotidiana i en les relacions de grup, tot aplicant les normes de convivència.

#### Aprendre a conviure

Aprendre a pensar i a comunicar els sentiments, emocions i les opinions tot exercitant les habilitats assertives, des del respecte per les diferències amb els altres. Desenvolupar la capacitat d'escolta i d'exposició argumentada de les pròpies opinions i respecte per les dels altres.

Participar en activitats de grup amb una actitud solidària i respectuosa, usant el diàleg i la mediació per abordar els conflictes.

Conèixer i assumir els drets i deures derivats de l'Estatut de Catalunya, la Constitució espanyola, i les declaracions de drets humans d'àmbit internacional. Reconèixer aquests drets com a referències ètiques de conducta i com a conquestes històriques inacabades.

Identificar els mecanismes de funcionament de les societats democràtiques i el paper de les administracions en la garantia dels serveis públics.

Reconèixer els drets de les dones, valorar la diferència de sexes i la igualtat de drets entre ells, identificant i rebutjant situacions de discriminació i violència de gènere.

Reconèixer la diversitat social i cultural com enriquidora de la convivència, mostrant respecte per cultures diferents a la pròpia i valorant els costums i estils de vida propis com a signes d'identitat i formes de cohesió social.

#### Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global

Desenvolupar la iniciativa personal participant democràticament i responsable dins i fora del centre, com a eina per aprendre a assumir els deures ciutadans i compromisos socials.

Prendre consciència de la pertinença als diferents àmbits de ciutadania propis (local, autonòmic, estatal, europeu i global) i de la necessitat de contribuir al seu desenvolupament i a la seva millora.

Identificar i rebutjar les situacions d'injustícia i discriminació, per raó de gènere, origen o creences, dins i fora del propi entorn, sensibilitzant-se al davant de les necessitats de les persones i grups més desfavorits i valorant la importància de formes de cooperació ciutadana, com l'associacionisme i el voluntariat.

Reflexionar i relacionar dins un context les causes i les conseqüències de les desigualtats econòmiques i socials i dels conflictes bèl·lics. Reflexionar sobre els dilemes morals del món actual. Identificar estratègies i alternatives per aconseguir una societat més justa i equitativa.

Valorar i tenir cura del medi, així com assumir comportaments de consum responsable que contribueixin a la sostenibilitat. Identificar les accions individuals, col·lectives i institucionals per a la preservació del medi.

Identificar els trets bàsics del llenguatge de la publicitat i dels mitjans de comunicació i interpretar críticament els seus missatges, valorant la incidència que tenen en la pròpia presa de decisions.

#### Educació per a la ciutadania i drets humans. Tercer curs.

##### Continguts

##### Identitat i autonomia

Identificació dels trets constitutius de la pròpia identitat, inclosa la identitat de gènere. Valoració

dels interessos personals, del benestar propi i dels altres. Expressió i gestió de les pròpies emocions i autogestió de les pròpies conductes.

Valoració de la dignitat, la llibertat i la responsabilitat en la presa de decisions, desenvolupant l'autonomia personal i l'autoestima.

Coneixement i cura del propi cos, desenvolupant hàbits de salut i mobilitat segura i identificant conductes de risc.

Valoració de la diversitat de les relacions afectives i sexuals des del respecte, la confiança, la igualtat i la capacitat de decisió, rebutjant els prejudicis i estereotips i les relacions basades en el domini de l'altre.

Distinció i relació entre els drets individuals i drets col·lectius i entre els drets i deures, tot reconeixent el seu caràcter universal.

##### Convivència i valors cívics

Coneixement de la Declaració Universal dels Drets humans i d'altres documents de caràcter fonamental i universal i presa de consciència de la seva necessitat i vigència.

Identificació i rebuig de situacions d'incompliment d'aquests drets a nivell global i anàlisi de la situació a l'entorn proper, per mitjà de l'observació i la interpretació crítica de la realitat.

Reconeixement de les diferències de gènere com un element enriquidor de les relacions interpersonals. Valoració de la igualtat de drets d'homes i dones en la família i en qualsevol altre àmbit de relació.

Identificació i rebuig de comportaments i actituds discriminatòries (sexistes, misògines, homofòbiques, xenòfobes, de preponderància de la força física) en els diferents àmbits relacionals escolars i en les relacions personals i socials d'àmbit extraescolar.

Reconeixement de la diversitat social, cultural, afectiva i d'opcions religioses i laiques que es manifesten en el nostre entorn i manifestació d'actituds de sensibilitat, respecte i empatia envers costums, valors morals, sentiments i formes de vida diferents als propis, tot reconeixent els valors comuns.

Anàlisi dels règims democràtics, entre els quals l'estat espanyol i la comunitat autònoma de pertinença, reflexionant sobre les seves regulacions, el funcionament de les seves institucions i valorant el seu model contributiu.

Valoració de les administracions (local, autonòmica, estatal, europea) en la prestació dels serveis públics i de la importància de la participació ciutadana en el funcionament de les institucions.

Identificació de les normes de participació en les decisions col·lectives i en la gestió de conflictes. Valoració i aplicació del diàleg i la mediació com a instruments per resoldre els problemes de convivència i els conflictes d'interessos entre iguals i en les relacions intergeneracionals.

Identificació i ús dels mecanismes de participació en el funcionament de l'aula i de l'escola i dels valors cívics que hi estan implicats. Valoració de les estratègies del treball en grup com a potenciador d'aquests valors.

Desenvolupament d'actituds de comprensió, cooperació i solidaritat amb persones dependents i col·lectius en situacions desfavorides.

Respecte i valoració crítica per les opcions i plantejaments dels altres, desenvolupant una



actitud autocrítica davant de les opcions i plantejaments propis i la capacitat per expressar opinions i judicis de forma assertiva.

#### Pertinença i ciutadania

Identificació, anàlisi i rebuig de les causes que provoquen situacions de marginació, desigualtat i injustícia social en el món, incidint especialment en la privació dels infants del dret a l'educació.

Anàlisi de les causes i conseqüències dels conflictes a nivell mundial, reconeixent el paper dels organismes internacionals. Identificació d'actituds i estratègies de construcció de la pau des del compromís de trobar solucions als conflictes.

Identificació de les relacions existents entre la vida de les persones de diferents parts del món i dels criteris d'igualtat, respecte i cooperació implicats en aquestes relacions. Reconeixement d'accions solidàries i iniciatives de voluntariat.

Defensa i cura de l'entorn, coneixent les repercussions que tenen a nivell global les formes de vida i la gestió local dels recursos i identificant les bones pràctiques alternatives i d'estratègies de consum responsable.

Interpretació crítica de la realitat a través dels mitjans de comunicació, inclòs el llenguatge publicitari, per tal de desenvolupar capacitats d'elecció responsables.

Aplicació de conductes responsables entorn de les TIC (autonomia, autocontrol, seguretat) i reflexió crítica sobre els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.

Valoració de la capacitat per adaptar-se a una realitat en constant evolució, per mitjà d'actituds flexibles i obertes. Valoració de la disponibilitat per trobar solucions als problemes i intentar millorar la realitat de manera crítica i responsable.

Pràctica de normes cíviques per mitjà de la participació en activitats socials de l'entorn proper, assumint responsabilitats i treballant de forma cooperativa.

#### Connexions amb altres matèries

##### Llengua

Participació en debats, expressant les opinions i judicis de forma assertiva.

##### Ciències Socials

Reconeixement dels drets humans i rebuig de les desigualtats.

##### Reconeixement de la diversitat cultural.

Anàlisi del funcionament de les institucions democràtiques.

##### Educació Física

Assumpció de responsabilitats en el treball cooperatiu.

Valoració del propi benestar i dels altres i desenvolupament d'hàbits saludables.

##### Ciències de la naturalesa

Defensa i cura de l'entorn i pràctiques de consum responsable.

##### Tecnologies

Assumpció d'actituds responsables a l'entorn de les TIC.

##### Educació visual i plàstica. Música

Anàlisi de la representació del món per mitjà dels missatges audiovisuals

#### Criteris d'avaluació

Reconèixer els components individuals i col·lectius de la dimensió humana i expressar les pròpies emocions respectant les dels altres des de la valoració de la dignitat i la llibertat humanes. Expressar judicis i opinions pròpies de forma argumentada, desenvolupant una actitud autocrítica i acceptant les discrepàncies amb els altres.

Identificar i rebutjar els factors de discriminació envers persones per motiu d'origen, gènere, creences, ideologia i orientació afectivosexual en les societats actuals, manifestant una actitud respectuosa i empàtica envers costums, valors, sentiments i formes de vida diferents al propi.

Identificar els valors cívics de la societat democràtica en situacions de convivència de l'entorn immediat, participar en la vida del centre i de l'entorn, desenvolupant habilitats socials de respecte i usant el diàleg i la mediació com a instruments per resoldre els conflictes.

Utilitzar de forma rigorosa diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual, identificant les causes de la desigual distribució de la riquesa, dels conflictes convivencials dins la diversitat i dels enfrontaments bèl·lics, contrastant punts de vista i considerant alternatives per tal d'elaborar una opinió crítica pròpia.

Anàlitzar els principis bàsics de la Declaració Universal de drets humans i identificar situacions de violació d'aquests drets dins i fora de l'entorn. Identificar situacions de desigualtat d'oportunitats per raó de gènere i rebutjar la violència de gènere.

Reconèixer els principis del funcionament democràtic i aplicar-lo a diferents situacions reals, dins i fora del centre, i a l'organització, funcions i funcionament dels principals òrgans de govern municipals, autonòmics i estatals, valorant la importància d'assumir responsabilitats i treballar en comú.

Reconèixer els principals serveis públics que les diferents administracions han de garantir i les obligacions dels ciutadans en la seva cura i manteniment, així com els valors cívics implicats en la cura de l'entorn, la seguretat viària i el consum responsable.

Valorar el paper de les tecnologies de la informació i de la comunicació en la concepció global de les relacions existents entre les vides de les persones de diferents parts del món. Reconèixer les formes de viure i gestionar els recursos a nivell local que tenen repercussions globals negatives, manifestant actituds favorables a la solidaritat i cooperació internacionals.

Assumir i practicar estratègies de consum racional i responsable, identificant la influència dels mitjans de comunicació, inclosa la publicitat, en la presa de les pròpies decisions i en els hàbits i models socials. Desenvolupar conductes responsables en torn de les TIC, reflexionant críticament sobre els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.

#### Educació eticocívica. Quart curs.

##### Continguts

##### Capacitat crítica i iniciativa personal

Acceptació crítica de la identitat i els interessos personals, mostrant una actitud oberta

a la transformació positiva. Expressió i control de les emocions i autogestió de les conductes, aprenent dels propis èxits i fracassos.

Desenvolupament de la capacitat crítica i la iniciativa personal per assumir la responsabilitat que implica l'ús de la llibertat d'elecció en la presa de decisions morals, identificant els diferents tipus de raonament implicats i reconeixent les coherències i contradiccions entre els judicis i les accions.

Identificació de l'existència d'una consciència ètica, capaç d'orientar l'acció de manera lliure i racional i en el context de les llibertats i drets humans.

Reflexió i debat sobre els dilemes morals aplicats a conductes de risc que afecten la salut o la integritat personal i la dels altres, especialment en relació amb la sexualitat i les conductes addictives i compulsives.

Reflexió crítica sobre les conductes responsables en la utilització de les TIC (autonomia, autocontrol, seguretat, etc.) i en la mobilitat viària.

Identificació i presa de consciència dels elements del context social i cultural, inclosos els mitjans de comunicació i la publicitat, que condicionen el sistema de valors propi i poden influir en la pròpia presa de decisions, analitzant especialment els estereotips que tendeixen a imposar-se com a models de conducta.

##### Valors ètics per una societat democràtica

Reconeixement de la ciutadania en la seva dimensió individual i social. Conceptualització i anàlisi dels principis ètics que estan a la base dels drets, deures i llibertats de les persones i dels col·lectius. Distinció entre normes jurídiques i morals i entre drets cívics i polítics.

Anàlisi de la progressiva consecució dels drets i llibertats, percepció de la seva vigència i consideració d'alguns drets emergents (bioètica, tecnocràtica, etc.).

Identificació, anàlisi i rebuig de situacions d'incompliment dels drets humans a nivell local i global. Coneixement de mecanismes per combatre l'incompliment i la violació dels drets humans. Reflexió crítica sobre les garanties i límits dels drets i les llibertats.

Reconeixement de les diferències de gènere com un element enriquidor de les relacions interpersonals. Anàlisi dels estereotips i prejudicis a l'entorn de la identitat de gènere. Identificació i rebuig de la violència de gènere, tot coneixent els mitjans de prevenció i protecció.

Identificació de les etapes principals de la conquesta dels drets de les dones i valoració de la seva situació actual en diferents indrets, analitzant-ne les causes.

Interpretació del significat històric i plural de les pautes culturals i valors morals dels individus i les societats actuals, tot apreciament la diversitat, des del reconeixement de les llibertats i drets personals i col·lectius i rebutjant comportaments i actituds discriminatoris.

Identificació dels conceptes claus del sistema democràtic (parlamentarisme, sistema electoral, pluralisme polític, representativitat) i aplicació a l'anàlisi del sistema polític espanyol, reconeixent els valors democràtics del seu funcionament i de les seves institucions i regulacions.

## Segon fascicle

Interpretació de la democràcia com a conquesta eticopolítica de la comunitat i anàlisi del seu significat ètic, jurídic i polític. Valoració de la necessitat de preservar la memòria històrica de la lluita per la democràcia. Reflexió sobre la participació ciutadana en les democràcies actuals. Valoració de la responsabilitat pública de l'Estat i dels seus dirigents envers la ciutadania.

Contrast de valors i argumentació dels valors propis. Respecte i valoració crítica de les opcions i plantejaments personals dels altres, desenvolupant una actitud assertiva.

## Ciutadania en un món global

Reflexió sobre les transformacions i desequilibris socials i econòmics existents en el món actual, analitzant les seves implicacions en el món laboral de l'entorn, així com les seves relacions dins un món globalitzat. Interpretació de les conseqüències socials de la globalització de l'economia.

Identificació i rebuig de situacions de marginació, intolerància, desigualtat i injustícia social en el món, desenvolupant una consciència ètica.

Anàlisi de les causes i conseqüències dels conflictes a nivell mundial, reconeixent el paper dels organismes internacionals. Identificació d'actituds i estratègies de construcció de la pau des del compromís de les actituds convivencials.

Reconeixement de la pertinença a una ciutadania europea i global, identificant els mitjans, tant individuals com col·lectius, per procurar un desenvolupament humà sostenible i assumint estratègies de consum racional i responsable.

Reflexió sobre els dilemes morals del món actual en els que es manifestin plantejaments antropològics i ètics diferents, desenvolupant un criteri propi a partir de la posada en comú i el contrast d'informacions, opinions i valors.

Defensa i cura de l'entorn entès com a espai comú on es desenvolupa la convivència i coneixement de les accions individuals i col·lectives i de les polítiques institucionals en pro de la seva conservació.

Interpretació crítica de la influència dels mitjans de comunicació i d'informació en el món actual.

Anàlisi sobre l'ús de les TIC en una societat democràtica i reflexió crítica sobre els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.

Valoració de la racionalitat i d'una actitud dialògica com a mitjans per assolir una concepció del món flexible i oberta i adaptar-se a una realitat en constant evolució. Compromís per trobar alternatives i solucions als problemes per intentar fer un món més just.

Reconeixement de diverses formes de participació ciutadana, com el voluntariat, l'associacionisme i altres moviments compromesos en la defensa dels drets humans, i dels valors que aporten a la societat. Pràctica de normes cíviques per mitjà de la participació en activitats socials de l'entorn proper, assumint responsabilitats i treballant de forma cooperativa.

## Connexions amb altres matèries

## Llengua

Expressió argumentada de les pròpies opinions.

## Ciències socials

Anàlisi de les causes i conseqüències dels conflictes bèl·lics, valorant la necessitat de la resolució pacífica dels conflictes.

Anàlisi històric dels canvis en relació als rols de gènere.

Reflexió sobre els reptes de la democràcia actual.

## Educació física

Reflexió sobre les conductes de risc que afecten la salut pròpia i dels altres.

Biologia i Geologia. Tecnologia. Informàtica

Reflexió ètica sobre l'abast de la ciència i de la tècnica, incloses les TIC.

## Educació visual i plàstica

Reflexió ètica sobre la influència de la publicitat sobre els comportaments individuals i col·lectius.

## Criteris d'avaluació

Expressar i controlar les pròpies emocions, respectant les dels altres des de la valoració de la dignitat i la llibertat humanes. Expressar judicis i opinions pròpies de forma argumentada, desenvolupant una actitud autocrítica i acceptant l'existència de discrepàncies amb els altres.

Valorar la dimensió lliure i responsable de l'acció humana, així com la dimensió moral dels comportaments.

Prendre consciència de la pluralitat d'opcions i posicionaments entorn dels dilemes morals del món actual, valorar-los críticament, identificant els elements del context social i cultural que els condicionen, i formar-se una opinió pròpia, oberta i flexible, especialment en relació amb conductes de risc que afecten la sexualitat i la mobilitat.

Adquirir valors humanitzadors que no siguin excloents i manifestar una actitud de respecte i empatia envers els altres. Reconèixer el valor de la pluralitat i de la diversitat, distingint-les dels elements diferenciadors que estan a la base d'algunes discriminacions.

Reconèixer els drets humans com a principal referència ètica per a la conducta humana, identificant les principals fases històriques de la seva consecució i la seva perfectibilitat, valorant el seu compliment i reconeixent situacions de violació d'aquests drets en entorns propers i llunyans.

Reconèixer els estereotips i els prejudicis implicats a l'entorn de la identitat de gènere. Identificar les etapes principals de la conquesta dels drets de les dones, valorant la seva vigència actual i analitzant les causes de situacions actuals de desigualtat i violència, manifestant rebuig.

Conèixer i expressar de forma argumentada la noció de sistema democràtic, comprendre el seu significat històric i analitzar la situació de la democràcia en el món actual, valorant la participació ciutadana i la responsabilitat dels poders públics envers la ciutadania. Aplicar aquests principis al marc polític vigent.

Utilitzar de forma rigorosa i contrastada diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual, valorant la possibilitat de solucions alternatives i manifestant actituds favorables a la solidaritat i cooperació internacionals.

Analitzar les causes que provoquen els principals conflictes en el món actual, valorant la necessitat de desenvolupar una cultura de la pau i de la justícia en les situacions convivencials quotidianes i en la política internacional.

Assumir responsabilitats personals i compromisos per fer un món més just i equitatiu dins les pròpies possibilitats, per mitjà de la participació individual i en grup en activitats socials a dins i fora del centre.

Assumir i practicar estratègies de consum racional i responsable, identificant la influència dels mitjans de comunicació, inclosa la publicitat, en la presa de les pròpies decisions i en els hàbits i models socials. Desenvolupar conductes responsables entorn de les TIC, identificant els valors i models que transmeten alguns jocs interactius.

## Educació visual i plàstica

La matèria d'Educació visual i plàstica té com a finalitat desenvolupar les capacitats perceptives, expressives i estètiques de l'alumnat i dotar-lo de les eines que li permetin accedir i transformar la informació en coneixement. En efecte, el desenvolupament dels nois i les noies es realitza a través de la interacció amb el seu entorn natural i social. L'acte de conèixer es basa en aspectes com l'intercanvi i la interpretació de la informació, i la creació de continguts fruit de la reflexió, gran part dels quals són presents a la societat, als esdeveniments artístics i culturals i als mitjans de comunicació, i adquireixen sentit a través de les interaccions amb l'entorn i les persones. A fi que aquesta informació pugui ser assimilada i transformada en coneixement cal poder reflexionar, de manera crítica, sobre la realitat visual i plàstica i audiovisual del nostre entorn.

L'Educació visual i plàstica està vinculada amb el món de les experiències que tenen el seu origen no únicament en els sentits, sinó també en la interacció d'aquests amb l'activitat i la creació humanes. Les arts visuals, el disseny i, en general, totes les representacions visuals presents a la societat són objecte d'estudi en aquesta matèria. Actualment, és important centrar com a principal punt de partida la reflexió sobre el món de les imatges i els fets artístics, i la seva relació amb continguts històrics, socials o polítics, susceptibles de ser treballats en els àmbits de les arts tradicionals com ara el dibuix, la pintura o l'escultura, i també els nous mitjans multimèdia, el disseny, la publicitat, el cinema, la televisió, el vídeo o la fotografia.

L'assimilació reflexiva i crítica de l'entorn visual i plàstic ha d'esdevenir un centre d'interès i d'atracció a partir del qual es pugui desenvolupar un projecte educatiu que doni resposta a les necessitats de comprensió i acció al món actual i contribuir a la socialització responsable de l'alumnat. El desenvolupament de la persona en la societat actual es realitza no només a partir dels estímuls sensorials, sinó també amb el treball amb propostes reflexives d'origen conceptual, amb base històrica i dirigides cap a l'acció.

## Competències pròpies de la matèria

Els continguts de la matèria d'Educació visual i plàstica desenvolupen directament les

competències comunicatives, tant la lingüística i audiovisual, com l'artística i cultural. D'una banda, amb la competència lingüística i audiovisual es potencia l'observació, l'anàlisi i la valoració dels missatges audiovisuals des del punt de vista de la innovació formal i temàtica, de l'educació del sentit estètic i de la capacitat comunicativa. De l'altra, amb la competència artística i cultural s'afavoreix tot el que suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment personal i gaudi, i considerar-les com a part del patrimoni de la col·lectivitat.

La competència artística incorpora igualment el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics. Suposa també desenvolupar actituds de valoració i estima de la creativitat implícita en l'expressió artística, d'interès per cultivar la pròpia capacitat estètica i creativa i de respecte cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals de la pròpia comunitat i d'altres.

L'aprenentatge conscient i amb finalitats prefixades de la producció, disseny i creació d'imatges, objectes o fets a través de codis visuals, artístics i tècnics ha de concretar-se en propostes diverses que van des de la representació descriptiva, a l'expressió subjectiva, la transferència i la transformació, amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament artístic i el coneixement complex. Aquest aprenentatge s'ha de dur a la pràctica a través de la contextualització, la reflexió, els mitjans gràficoplàstics tradicionals i actuals i, també, utilitzant les tecnologies digitals, per investigar i experimentar amb noves formes d'expressió.

#### *Aportacions de la matèria a les competències bàsiques*

Atès el caràcter instrumental i la diversitat de continguts que s'hi treballen, aquesta matèria participa en l'adquisició d'altres competències bàsiques.

L'Educació visual i plàstica constitueix un bon vehicle per al desenvolupament de la competència social i ciutadana, ja que es treballa amb eines pròpies del llenguatge visual que condueixen a la comprensió crítica, el pensament creatiu i l'expressió de les emocions, vivències i idees. Aquestes pràctiques estan directament relacionades amb la resolució positiva de conflictes. Les metodologies d'aprenentatge que es proposen (per exemple, activitats que comporten treball cooperatiu) promouen actituds de respecte, tolerància, flexibilitat, solidaritat i interès, i afavoreixen el reconeixement dels altres, la participació social i la cultura de la pau.

La matèria col·labora en gran mesura en l'adquisició de la competència d'autonomia i iniciativa personal, ja que la comprensió i interpretació crítica de les imatges i les produccions artístiques condueix l'alumnat a aprendre a ser i a actuar de forma autònoma i solidària. A la competència d'aprendre a aprendre es contribueix en la mesura que el pensament crític implica la presa de consciència de les pròpies capacitats, el reconeixement de la dels altres i la identificació de les pròpies limitacions com a instrument de millora.

La importància que adquireixen en el currículum els continguts relatius a l'entorn audiovisual i multimèdia, amb la utilització dels recursos TIC, expressen el paper que s'atorga a aquesta matèria en l'adquisició de la competència en tractament de la informació i competència digital.

Així mateix, es contribueix a l'adquisició de la competència en el coneixement i interacció amb el món físic per mitjà de l'ús de procediments, relacionats amb el mètode científic, com l'observació, l'experimentació i la reflexió posterior. Finalment, també són objectius de la matèria el domini del llenguatge simbòlic i el coneixement d'aspectes espacials de la realitat, per mitjà de la representació geomètrica de les formes, la qual cosa contribueix a l'adquisició de la competència matemàtica.

#### *Estructura dels continguts*

A l'Educació secundària obligatòria l'alumnat està capacitats per a realitzar anàlisis i actuacions més contextualitzades, reflexives i complexes que a l'educació primària, i d'una major especialització en les tècniques i habilitats dels diferents àmbits artístics. Per tant, procedeix, de forma gradual, anar enriquint les capacitats artístiques de l'alumnat mitjançant el desenvolupament de les tres línies en què es fonamenta el plantejament curricular de la matèria: saber mirar per comprendre; saber fer per expressar-se, i saber analitzar i reflexionar a partir d'aspectes conceptuals i complexos per a construir noves visions alternatives sobre si mateix i els diferents aspectes de la realitat. Aquests continguts es desenvolupen, respectivament, en els apartats "Explorar i percebre", "Interpretar i crear" i "Dimensió social i cultural", seguint una coherència amb l'ensenyament de la Música en aquesta etapa, tal com s'esdevé a l'educació primària, on els continguts relatius a plàstica, música i dansa com a expressions artístiques de representació d'idees i sentiments, es desenvolupen de manera globalitzada.

En aquesta etapa, a segon curs, convé que l'aprenentatge s'iniciï a partir del diàleg visual i tàctil, mitjançant l'aproximació i el contacte amb la producció plasticovisual més propera i rellevant, realitzant visites, degudament preparades, a espais diversos (exposicions, monuments, jardins, museus, etc.), per tal d'estimular i potenciar en l'alumnat una actitud inicial d'interès imprescindible per la consecució d'aprenentatges més significatius. Cal donar a l'alumnat els mitjans per esdevenir espectadors crítics i creatius davant de les seves obres i les dels altres. És a dir, partint de l'exploració, lligada a l'entorn social i cultural de l'alumnat, i el treball de les eines d'interpretació, es podrà potenciar la sensibilització i comprensió que impulsin la participació, l'expressió, la creació i la cooperació amb els altres. Amb aquests fonaments, a tercer curs es pot abordar la tridimensionalitat, tant pel que fa a treballar les bases dels sistemes de representació de les formes com al tractament del volum.

Els continguts del quart curs, de caràcter optatiu, desenvolupen el treball de procediments més avançats i la seva utilització en projectes més complexos, tant pel que fa a la seva intencionalitat, reflexió prèvia i planificació, com a la seva execució tècnica.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

En l'Educació visual i plàstica cal desenvolupar el treball d'acord amb uns objectius prefixats i una revisió periòdica de la seva consecució, la qual cosa obliga l'alumnat a elaborar estratègies de planificació, registres sistemàtics d'avaluació, previsió dels recursos necessaris, en definitiva, elaborar un procés que permet afrontar, amb èxit, l'aprenentatge autònom. Tot aquest procés d'adquisició d'autonomia, conjuntament amb l'esperit creatiu, l'experimentació -utilitzant, quan calgui, recursos TIC de l'entorn audiovisual i multimèdia-, la investigació, la responsabilitat i l'autocrítica, condueixen l'alumnat a tenir iniciativa per descobrir i millorar, de forma autònoma, el seu aprenentatge.

Els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals de les unitats didàctiques s'han d'elaborar segons el nivell de complexitat que s'adeqüi millor a cada circumstància, emfatitzant el vessant reflexiu, experimental i creatiu amb els enfocaments metodològics que millor es corresponguin amb els objectius prefixats.

En el desenvolupament dels continguts, cal tenir en compte les activitats que mantenen coherència amb l'experiència formativa de l'alumnat en l'Educació primària, per reforçar, si cal, el seu desenvolupament emocional, afectiu i expressiu i, d'aquesta manera, fer que aquesta creativitat pugui aplicar-se, també, a qualsevol situació de la vida quotidiana i contribueixi, així, a l'alfabetització visual i al desenvolupament de la personalitat de cada noia i noi.

#### *Objectius*

La matèria d'Educació Visual i Plàstica de l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Observar, mirar, comprendre i interpretar de forma reflexiva i crítica l'entorn natural i cultural propi, demostrant sensibilitat vers la realitat patrimonial i les seves qualitats, estètiques i funcionals, així com contemplar d'altres realitats culturals, com a forma d'enriquiment cultural i de generar nous coneixements.

2. Apreciar els valors culturals i estètics identificant, interpretant i valorant els seus continguts, entenent-los com a part de la diversitat cultural, contribuint al respecte, conservació i millora.



3. Emprar diverses tècniques i recursos artístics per representar de forma creativa, la realitat, les idees, les emocions, els sentiments, les vivències, mostrant les adequades competències comunicatives i expressives.

4. Comprendre els conceptes artístics i visuals, així com les tècniques i els procediments que permeten la necessària competència comunicativa gràficoplàstica suficient per comprendre i comunicar-se.

5. Expressar-se amb creativitat, mitjançant les eines del llenguatge plàstic, visual i audiovisual i emprar de forma flexible altres recursos, tècniques i mitjans, provinents d' altres àmbits del coneixement.

6. Conèixer i utilitzar diversitat de tècniques i procediments artístics i els recursos TIC en les propostes i creacions personals i col·lectives.

7. Planificar i reflexionar, de forma individual i col·lectiva, sobre el procés de disseny i de realització d'un objecte partint d'uns objectius prefixats i revisar i valorar en cada fase del projecte l'estat de consecució.

8. Desenvolupar activitats i projectes col·lectius que potenciïn les possibilitats expressives, crítiques i comunicatives dels diferents procediments i processos de recerca artística i visual i afavoreixin el diàleg i la col·laboració.

9. Representar formes i espais amb domini de la geometria plana, els sistemes de representació, les proporcions i la representació de les qualitats de manera que siguin eficaces per a la comunicació.

10. Observar, comprendre i reflexionar sobre el sentit i la diversitat de les imatges de la cultura visual i mediàtica, mostrant el necessari sentit crític i delimitant el seu origen, els canals, els àmbits dels que provenen i la seva funció.

Segon curs

*Continguts*

Explorar i percebre

Lectura i interpretació d'objectes artístics i d'imatges tot identificant i relacionant els aspectes formals, de contingut i contextuals.

Reconeixement de les finalitats informativa, exhortativa, expressiva, estètica i discursiva de la comunicació artística i visual.

Exploració dels possibles significats de les formes i les imatges segons el seu context expressiu, referencial i simbòlic.

Reconeixement i comprensió de formes geomètriques bidimensionals i tridimensionals i de les seves funcions.

Anàlisi i realització de composicions utilitzant els elements conceptuals propis del llenguatge visual com elements de descripció i expressió, tenint en compte conceptes d'equilibri, proporció i ritme.

Identificació i experimentació amb elements del llenguatge visual com a configuradors de formes i imatges (llum, forma, color, textura, dimensió).

Identificació d'elements del món real i imaginari (posició, situació, ritmes, clarobscur, efectes visuals, imaginació, fantasia).

Identificació de recursos del llenguatge audiovisual utilitzats en els mitjans de comunicació (premsa, publicitat, televisió, Internet).

Estudi i experimentació a través dels proces-

sos, tècniques i procediments propis de la fotografia, el vídeo i el cinema, i la utilització dels recursos TIC, per investigar i produir narratives i discursos en format multimèdia.

Interpretar i crear

Experimentació i utilització de procediments de representació en funció de les intencions comunicatives, informatives, expressives, descriptives, reflexives i crítiques.

Realització d'apunts, esbossos i esquemes en tot el procés de creació (des de la idea inicial fins l'elaboració de formes i imatges), facilitant l'autorreflexió, autoavaluació i avaluació.

Dibuix de les formes planes orgàniques i geomètriques i aplicació a estructures de formes compostes.

Utilització adequada dels fonaments dels sistemes de representació en el disseny (descripció, expressió) i aplicació en situacions quotidianes.

Representació personal d'idees, d'acord amb uns objectius, utilitzant el llenguatge plàstic, visual i audiovisual, els recursos TIC, entre d'altres, i manifestant iniciativa, creativitat i imaginació.

Responsabilitat en el desenvolupament d'activitats artístiques i visuals individuals o col·lectives.

Construcció de formes bidimensionals en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de tècniques, procediments i materials.

Dimensió social i cultural

Anàlisi d'obres d'art del patrimoni cultural tot situant-les en el context social i territorial d'on provenen i detectant similituds i diferències respecte altres societats i cultures.

Coneixement i utilització de les terminologies específiques.

Determinació dels aspectes formals, estètics, de context i discursius que destaquen en una obra determinada (factors personals, socials, ideològics, simbòlics)

Identificació i comparació de temàtiques, estils i tendències de les arts visuals valorant, respectant i gaudint del patrimoni històric i cultural.

Comparació dels missatges audiovisuals provinents de diferents mitjans de comunicació (cinema, televisió, Internet) amb altres formes de manifestació artística i mediàtica.

Responsabilitat i actitud de valoració i respecte en el desenvolupament de les activitats i propostes artístiques, tant les pròpies com les dels companys i les companyes.

Identificació d'estratègies del llenguatge visual, plàstic i audiovisual en l'àmbit de la premsa, la publicitat i la televisió.

Actitud crítica davant les necessitats de consum creades per la publicitat i el rebuig dels elements d'ella que suposin discriminació de gènere, edat, físic, social, cultural, racial, etc.

Reconeixement i valoració del paper discursiu de la imatge en la societat actual.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Construcció de formes bidimensionals i tridimensionals. Anàlisi d'elements de la composició, proporció i ritme.

Tecnologies

Ús d'instruments i tècniques diverses per dibuixar, mesurar i calcular.

Ciències socials

Valoració de la necessitat de preservar i donar a conèixer el patrimoni cultural de les societats.

Llengua

Elaboració de projectes audiovisuals i experimentació de les diferents fases de la producció: definició de la idea, del públic a qui s'adreça, del mitjà que s'utilitza, elaboració del guió, entre altres.

*Criteris d'avaluació*

Identificar els elements del llenguatge visual, constitutius essencials (configuracions estructurals, variacions cromàtiques, orientació espacial i textura) dels objectes i/o aspectes de la realitat.

Utilitzar la terminologia pròpia del llenguatge artístic per descriure els objectes i les imatges, les tècniques i els procediments, els materials i les eines.

Representar objectes i idees de forma bidimensional i tridimensional aplicant tècniques diverses i aconseguir resultats en funció de la proposta i les intencions prèvies.

Diferenciar i reconèixer els processos, tècniques i estratègies i materials en imatges de l'entorn audiovisual i multimèdia.

Elaborar i participar, activament, en projectes de creació formal i visual individualment i cooperativament com produccions videogràfiques o plàstiques de gran format, aplicant les estratègies pròpies i adequades del llenguatge plàstic i visual.

Realitzar creacions plàstiques bidimensionals i tridimensionals seguint el procés de creació i demostrant interès i iniciativa, creativitat i imaginació.

Utilitzar el dibuix com a instrument de representació i de comunicació, i com a eina bàsica per a la plasmació d'idees.

Seleccionar els materials més adequats per crear un producte artístic d'acord amb uns objectius prefixats i a la reflexió i avaluació de les diferents fases del procés de concepció, disseny, formalització i realització.

Diferenciar temes, estils i tendències de les arts visuals i audiovisuals a través del temps i atenen la diversitat cultural i el context on s'ha produït.

Utilitzar codificacions bàsiques de la geometria plana i descriptiva.

Tercer curs

*Continguts*

Explorar i percebre

Lectura i interpretació de formes i imatges tot identificant i relacionant els aspectes formals, expressius, de contingut i significat, discursius i contextuals.

Anàlisi de composicions utilitzant els elements conceptuals propis de les arts visuals.

Experimentació i exploració dels elements i les temàtiques que estructurin i configuren formes, imatges i temàtiques.

Representació de formes a partir de punts de partida diversos, reflexionant sobre aspectes com

la posició, la situació, els ritmes, el clarobscur, els efectes visuals, la imaginació, la fantasia, la comprensió i la proposta alternativa.

Estudi i experimentació a través dels processos, tècniques i procediments propis de la fotografia, el vídeo i el cinema i la utilització de recursos TIC per investigar i produir narratives i discursos audiovisuals i en format multimèdia.

#### Interpretar i crear

Realització d'apuntes, esbossos i esquemes en tot el procés de creació (des de la idea inicial fins a la concreció de resultats), facilitant l'autoreflexió, l'autoavaluació i l'avaluació.

Creació col·lectiva de produccions artístiques visuals i audiovisuals.

Responsabilitat en el desenvolupament de l'activitat pròpia o col·lectiva.

Utilització dels fonaments dels sistemes convencionals projectius, amb finalitats descriptives i creatives.

Aplicar la geometria descriptiva en la representació de cossos i espais.

Construcció de formes bidimensionals i tridimensionals en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de materials.

Utilització dels recursos TIC per a la recerca i creació d'imatges.

Construcció de propostes multidisciplinars en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de materials, tècniques i procediments.

#### Dimensió social i cultural

Establiment de relacions entre els factors personals, socials, plàstics, i simbòlics amb els valors estètics i artístics de les representacions de la cultura visual i mediàtica i comunicació oral dels resultats.

Apropament a la cultura cinematogràfica i a la seva relació amb la resta de manifestacions artístiques.

Observació, anàlisi i reflexió sobre els objectes artístics tot sintetitzant i destacant els valors més importants.

Acceptació, respecte i valoració crítica vers les activitats artístiques pròpies i les dels companys i les companyes.

#### Connexions amb altres matèries

##### Tecnologies

Ús de recursos i materials, especialment les TIC, per investigar i produir discursos plàsticovisuals.

##### Música. Ciències socials

Ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals) per interpretar la realitat i per comunicar els resultats d'una recerca.

Valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat i complexitat.

##### Matemàtiques

Codificacions bàsiques de la geometria plana i descriptiva.

##### Llengua

Ús del vocabulari específic per descriure elements visuals i plàstics.

Producció de missatges audiovisuals amb intencionalitats diverses (informar, seduir, entretenir), emprant els recursos expressius adequats.

#### Críteris d'avaluació

Identificar els elements del llenguatge artístic, constitutius essencials (configuracions estructurals, variacions cromàtiques, orientació espacial i textura) dels objectes i/o els aspectes de la realitat.

Representar objectes i idees de forma bidimensional i tridimensional aplicant tècniques gràfiques i plàstiques i aconseguint resultats concrets en funció d'uns objectius i intencions determinats.

Reflexionar i argumentar objectivament les activitats i els processos artístics desenvolupats.

Elaborar i participar, activament, en projectes de creació cooperatius, bidimensionals, tridimensionals i visuals i audiovisuals.

Realitzar activitats artístiques seguint el processos de creació adequats a les propostes i demostrar interès i iniciativa, creativitat i imaginació.

Dibuixar cossos i espais simples aplicant els fonaments dels sistemes de representació.

Seleccionar els materials més adequats per crear un producte plàstic i visual en base uns objectius prefixats i l'avaluació permanent durant els processos de disseny i execució.

Diferenciar els estils, les tendències i els discursos de les arts visuals i audiovisuals atenent les etapes i moviments més rellevants i la diversitat cultural.

#### Quart curs (optativa)

##### Continguts

##### Explorar i percebre

Anàlisi, comprensió i ús de les tècniques artístiques tradicionals: dibuix artístic, volum i pintura, gravat, reprografia, *collage*, escultura, i descripció objectiva de les formes com a part del procés creatiu.

Anàlisi dels valors funcionals, estètics, culturals i discursius en les arts aplicades, i del disseny.

Anàlisi dels elements bàsics de la comunicació audiovisual.

Aplicació de les tècniques multimèdia a l'edició d'imatges estàtiques i animades, a la interactivitat i a l'elaboració de propostes multidisciplinàries.

Ús de tècniques de descripció objectiva de les formes com a part del procés creatiu.

Interès per la recerca d'informació i constància en el treball.

##### Interpretar i crear

Realització i seguiment del procés de creació: esbós (croquis), guió (projecte), presentació final (maqueta) i avaluació (autoreflexió, autoavaluació i avaluació col·lectiva del procés i del resultat final).

Aplicació de la geometria plana i geometria descriptiva en la representació de formes, cossos i espais arquitectònics i del paisatge.

Construcció de formes bidimensionals i tridimensionals en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de materials.

Elaboració de projectes artístics i de comunicació audiovisual de forma creativa i cooperativa.

Desenvolupament i representació personal de les idees cercant recursos propis i introduint

processos per al desenvolupament de la creativitat i la imaginació.

Autoexigència i esperit de superació en els processos i creacions pròpies.

Realització d'experimentacions amb materials diversos.

Interès per la recerca de materials, suports, tècniques i eines per aconseguir un resultat satisfactori.

Reconeixement de la sintaxi dels llenguatges visuals del disseny (gràfic, interiorisme, modes) i audiovisual (cinema i vídeo).

Reflexió a l'entorn de les estratègies i el paper de la publicitat i els mitjans de comunicació en la societat.

Aplicació de la imatge fixa i animada i recursos de les TIC en les creacions multimèdia.

Reconeixement d'entorns i àmbits d'aplicació dels sistemes de representació.

Ús de la normalització en els treballs que així ho requereixin.

#### Dimensió social i cultural

Reconeixement, comprensió i interpretació de representacions visuals des diferents períodes artístics establint i reflexionant sobre els seus sentits i els discursos des d'una perspectiva contemporània.

Reconeixement dels principals agents de producció visual i audiovisual en el procés d'elaboració dels productes.

Identificació i interpretació de les imatges i les propostes de l'entorn del disseny i la publicitat, de l'àmbit del vídeo, la fotografia i el multimèdia i també del cinema i de la televisió.

Lectura de representacions bidimensionals d'obres arquitectòniques i urbanisme i d'objectes i artefactes tècnics.

Contextualització de les obres estudiades en el seu entorn social i històric.

Reconeixement i valoració del paper de les obres d'art com a font d'informació sobre la vida i el pensament de les societats, contemporànies i històriques, tot reflexionant sobre els seus aspectes formals i narratius.

Introducció del gust per la cultura cinematogràfica i la seva relació amb les arts.

Introducció gradual de la terminologia específica com a recurs per a la narració i verbalització de les propostes.

#### Connexions amb altres matèries

Música. Ciències socials. Educació civicoètica

Anàlisi de produccions audiovisuals, inclosa la publicitat, en el seu context i interpretació dels missatges.

##### Tecnologia. Informàtica

Ús de recursos TIC en la creació, elaboració i difusió de produccions artístiques.

#### Críteris d'avaluació

Prendre decisions per a la realització de produccions artístiques especificant els objectius, proposant diverses opcions i avaluant la solució.

Utilitzar recursos TIC en el camp de la imatge fotogràfica, el disseny, el dibuix assistit per ordinador i l'edició videogràfica.

Col·laborar en la realització de projectes que comporten processos de concepció, disseny i execució cooperativa.

Dibuixar formes i espais aplicant els fonaments dels sistemes de representació.

Realitzar obres bidimensionals i tridimensionals, experimentant i utilitzant diversitat de tècniques (escultura, dibuix artístic, volum, pintura, gravat, etc.).

Emprar estratègies pròpies del disseny, la fotografia, la publicitat, el vídeo i els mitjans de comunicació i multimèdia per a realitzar projectes artístics i visuals.

Elaborar produccions multimèdia, videogràfiques i fotogràfiques utilitzant les tècniques adequades a cada mitjà tecnològic.

Descriure les formes aplicant sistemes de representació i normalització.

Reconèixer i llegir imatges, obres i objectes dels entorns visuals (obres d'art, disseny, cinema, multimèdia), atenent els aspectes formals i narratius de les propostes.

#### *Llatí (optativa de quart)*

La matèria de llatí, opcional a quart curs, suposa un apropament específic a la llengua i cultura llatina, amb continguts lingüístics i culturals complementaris entre si i units pel seu caràcter d'aportacions substancials del que es coneix com a herència clàssica. S'adreça a totes les noies i els nois d'aquest curs aportant continguts de l'educació bàsica com a complement dels aprenentatges lingüístics i comunicatius i dels coneixements de l'herència cultural. Per a l'alumnat que pretén cursar el batxillerat d'humanitats i ciències socials, es planteja com a introducció als seus estudis.

La matèria persegueix dos objectius fonamentals: iniciar un estudi bàsic de la llengua que és l'origen de la família lingüística de les llengües romàniques, i conèixer els aspectes més rellevants de la cultura i la societat romanes per poder relacionar-los amb els del món actual. El primer objectiu ajuda a millorar el coneixement i ús de la llengua de l'escola, com a instrument primordial d'aprenentatge i comunicació; el segon aporta dades per a una interpretació més ponderada de la societat actual. Ambdós col·laboren eficaçment en l'adquisició de competències bàsiques i contribueixen a l'assoliment dels objectius de l'etapa d'educació secundària obligatòria.

#### *Competències pròpies de la matèria*

La competència bàsica que es pretén desenvolupar en les activitats d'aquesta matèria és la competència comunicativa. Per això els continguts pròpiament lingüístics ocupen una part important de la matèria, atès que la llengua llatina és una de les més importants aportacions del món clàssic a la civilització occidental; per evolució o per influència lèxica, el llatí és present en les llengües que utilitzem o en les que són objecte d'aprenentatge.

Més en concret, l'estudi del sistema de la llengua llatina, com a model de llengua flexiva, incideix en l'àmbit dels coneixements sobre el funcionament de la llengua i el seu aprenentatge ja que permet, per mitjà de la comparació, una reflexió profunda sobre els elements lingüístics i els mecanismes sintàctics de les llengües ensenyades a l'escola i les d'ús de l'alumnat. El coneixement del llatí, encara que sigui bàsic, fa possible entendre les llengües romàniques

com el resultat concret d'una evolució i apreciar en quina mesura la seva estructura i el seu lèxic estan amb deute amb la llengua de la qual procedeixen.

Les activitats de la llengua llatina també incideixen en el desenvolupament de la competència estètica i literària: la lectura de textos literaris, traduïts o no, és una porta oberta al coneixement de les arrels de la nostra literatura i ajuda a descobrir com temes i tòpics de la cultura llatina s'han transmès fins avui i segueixen impregnant molts escrits actuals.

Pel que fa a la competència plurilingüe i intercultural, l'estudi de la llengua i la cultura llatina és la porta cap a la intercomprensió entre les llengües romàniques i, alhora cap a una valoració més ponderada de la diversitat lingüística i cultural, ja que l'origen comú dona una mateixa validesa a totes les llengües sigui quina sigui la quantitat de parlants i l'actual situació de reconeixement. Caldrà ser molt sensible i mostrar com l'extensió de les llengües romàniques no ha de ser impediment per al rebuig de l'etnocentrisme i el reconeixement d'altres llengües i cultures, i de la seva valoració com a riquesa de la humanitat.

#### *Aportacions de la matèria a les competències bàsiques*

Com passa en la resta de matèries lingüístiques, el llatí fa una contribució a les competències comunicatives i les metodològiques. Aquesta matèria, a més, en fa una altra de més precisa a la competència artística i cultural, i a la competència social i ciutadana. La història i evolució de la llengua llatina aborda el coneixement del marc geogràfic i històric i dels aspectes més rellevants de la societat romana, des de la qual s'han transmès maneres de viure, institucions o creacions literàries, tècniques i artístiques que són a la base de la configuració i del progrés d'Europa.

Aquest coneixement suposa un referent necessari per rastrejar els antecedents històrics de l'organització social o de la delimitació dels drets de les persones. La cultura que ha modelat el nostre present i impregna bona part dels nostres cànons estètics del món occidental, és també transmissora de valors, que entronquen la nostra herència cultural amb les arrels del món clàssic.

#### *Estructura dels continguts*

D'acord amb el plantejament d'un enfocament funcional de l'ensenyament de les llengües, els continguts de la matèria s'organitzen en tres blocs: el sistema de la llengua llatina; la història i l'evolució de la llengua llatina; i la cultura llatina: del món clàssic a l'actualitat. Aquest repartiment no suposa una temporalització de la seva presentació i desenvolupament, sinó que justament la interrelació entre els diferents blocs ha de ser la clau per a un aprenentatge més significatiu i eficaç.

Els dos primers blocs posen l'accent en continguts pròpiament lingüístics i s'interrelacionen, contribuint no tan sols a un coneixement de la llengua llatina sinó a un coneixement més precís de la pròpia llengua i de les llengües de l'escola.

El darrer bloc, la cultura llatina: del món clàssic a l'actualitat, tracta dels aspectes més

rellevants de la cultura romana i posa l'accent en la pervivència del món clàssic que ofereix el món contemporani, en l'anàlisi comparativa dels seus corresponents antecedents clàssics i en la valoració crítica dels aspectes de continuïtat evolució i canvi.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

La distribució dels continguts, alhora que n'implica un tractament específic, obliga també a situar-los en un context general en què els diversos elements troben una explicació relacionada i coherent. L'ensenyament i aprenentatge de la matèria ha de ser funcional i útil en diversos contextos d'aprenentatge, en el desenvolupament personal i social, i ha de permetre establir les bases suficients per a la continuació, en el seu cas, dels estudis relacionats amb les humanitats i les ciències socials. Per mitjà dels seus objectius i continguts, la matèria de llatí ha de servir a tot l'alumnat que la cursi per potenciar un llatí útil per a la vida actual i per ajudar a adquirir, en un grau satisfactori, les competències que s'han d'assolir en l'etapa.

Aquest principi general de la funcionalitat cal aplicar-lo des del començament i, per tant, és molt important que l'alumnat percebi el llatí com quelcom proper que pot identificar en moltes situacions de la seva vida quotidiana. En primer lloc cal fer que la reflexió sobre les llengües romàniques i els aspectes històrics i socials siguin el marc de descoberta de la llengua que doni sentit als treballs sobre el sistema de la llengua llatina.

L'estudi del llatí ha de partir de la comparació dels textos originals i traduïts de diferents moments de la seva història, presentant-los amb dificultat progressiva i d'acord amb el treball que es vagi fent a les altres matèries lingüístiques del currículum, fet que ha de permetre reflexionar i facilitar la transferència d'aprenentatges (la intercomprensió), entre les llengües romàniques i també amb les altres que s'ensenyen al centre. Això es facilitarà alhora amb l'estudi de la història i evolució de la llengua llatina que aporta a l'alumnat els coneixements necessaris per entendre l'evolució lingüística, determinar els processos de canvi fonètic i semàntic i il·lustrar els procediments que actuen en la formació del lèxic.

La pràctica de la traducció constitueix una experiència de descoberta de la llengua i alhora d'investigació que utilitza la lògica del pensament, afavoreix la memòria i potencia els hàbits de disciplina en l'estudi, habilitats amb les quals es raona millor i s'aprèn a aprendre.

El treball dels aspectes culturals i socials es farà també a partir dels aprenentatges de les matèries de ciències socials i visual i plàstica. Els textos i documents necessaris per al treball de la matèria es poden presentar en diversos suports, incloent-hi les TIC i els mitjans audiovisuals.

#### *Objectius*

La matèria de llatí de l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Reconèixer elements de la llengua llatina observables en qualsevol suport material.
2. Identificar i relacionar els elements gramaticals, lèxics i sintàctics de la llengua llatina



na que permetin l'anàlisi i traducció de textos senzills.

3. Traduir textos llatins de dificultat elemental a partir de l'adquisició dels mecanismes d'anàlisi.

4. Identificar en la llengua oral i escrita elements del vocabulari i les estructures gramaticals llatines.

5. Conèixer l'origen i evolució de les llengües romàniques per valorar els trets comuns i la diversitat lingüística com a mostra de la riquesa cultural dels pobles d'Europa.

6. Aplicar les regles fonamentals d'evolució fonètica del llatí a les llengües romàniques, per identificar les paraules patrimonials, els cultismes i les expressions llatines en diferents contextos lingüístics.

7. Aplicar la intercomprensió entre les llengües romàniques i per a la comprensió del lèxic comú i del vocabulari culte, científic i tècnic, prenent com a base els coneixements de la llengua llatina.

8. Reflexionar sobre els elements formals i els mecanismes de les llengües conegudes per l'alumnat a partir de la comparació amb el llatí, model de llengua flexiva.

9. Valorar els aspectes cabdals de la cultura i la civilització romanes a partir de la identificació de la seva pervivència en el nostre patrimoni cultural, artístic i institucional.

10. Valorar el patrimoni literari, els gèneres i obres principals, com a base comuna de la història literària universal.

#### Continguts

#### Quart curs

##### *El sistema de la llengua llatina*

Reconeixement de l'abecedari i la pronúncia del llatí. Lectura de textos escrits en llatí i en diferents suports materials com pedra, paper, pergami o paper, reconeixement dels termes transparents i, comparant aquests textos i les seves traduccions amb d'altres de diferents llengües actuals, identificació de paraules, frases fetes (*a priori*, *maremagnum*, tros de quòniam, etc.) abreviatures (etc., e.g., i.e., etc.) i altres elements lingüístics.

Caracterització del llatí com a llengua flexiva. Reconeixement de les diferències i semblances bàsiques entre l'estructura de la llengua llatina i la de les llengües romàniques, o altres conegudes per l'alumnat, a base de contrastar formes de textos originals i les seves traduccions. Els casos i els seus principals valors sintàctics.

Ús d'estratègies per a la intercomprensió entre llengües romàniques a partir del reconeixement dels elements de la llengua llatina (sobretot lèxics). Aplicació d'aquestes estratègies a la comprensió de llengües de l'estat espanyol, a partir de la seva relació amb el llatí. Confecció d'un lèxic llatí de freqüència i aplicació d'aquest a contextos diferents d'aquells on s'ha après.

Identificació de les classes de paraules. Reconeixement de les categories gramaticals de flexió llatina i comparació amb els elements flexius de algunes llengües actuals. La flexió nominal, pronominal i verbal.

Reconeixement de les estructures oracionals bàsiques del llatí. Concordança i ordre de

paraules. Nexos coordinants més freqüents. Anàlisi morfosintàctica, traducció de textos breus i senzills en llengua llatina i retroversió d'oracions simples.

Valoració de la llengua llatina com a instrument per a la comprensió del sistema de les llengües romàniques. Interès per la intercomprensió entre les llengües romàniques i per descobrir les arrels llatines de les llengües de l'escola i d'altres que coneix l'alumnat.

##### *La història i l'evolució de la llengua llatina*

Identificació del vocabulari de la ciència i de la tècnica. Reconeixement d'ètims grecs i llatins a les terminologies específiques. Llatinismes i locucions llatines. Reconeixement de les expressions llatines incorporades a les llengües que es parlen actualment.

Anàlisi de l'aportació lèxica del llatí a les llengües actuals a partir de camps lèxics o semàntics molt comuns, com el mesos de l'any. Lectura de textos en aquestes llengües i identificació dels termes d'origen llatí en textos escrits en aquestes llengües.

Reconeixement de l'origen i evolució del llatí. Llatí culte i llatí col·loquial. Diferenciació entre llengua parlada i escrita. El llatí en l'època medieval i la seva permanència a través dels segles en determinats àmbits de la vida social. El naixement, la vida i la mort de les llengües, aplicar aquests coneixements a llengües derivades del llatí.

Identificació i classificació de les llengües indoeuropees i de les llengües romàniques a partir de textos o paraules de llengües actuals. Anàlisi dels processos d'evolució de les llengües romàniques, amb especial atenció als canvis fonètics. Termes patrimonials i cultismes. Relació semàntica entre paraules de la mateixa arrel llatina i amb evolucions fonètiques diferents.

Identificació dels components llatins de les llengües romàniques: lexemes, prefixos i sufixos del llatí, i també alguna referència a la influència indirecta grega, utilitzats a la pròpia llengua. Definició de paraules a partir dels seus ètims. Camps lèxics que es poden analitzar i contextualitzar en situacions reals.

Reconeixement de l'expansió del llatí a través de les llengües llatines a partir del segle XV. Reconeixement de països on es parlen llengües romàniques i d'organitzacions que fomenten les relacions entre ells.

Valoració de l'origen comú d'algunes llengües europees. Interès per l'adquisició de nou vocabulari. Respecte per totes les llengües, independentment del nombre de parlants, i valoració de la riquesa cultural que suposa la diversitat lingüística.

Curiositat per conèixer el significat etimològic de les paraules i interès en la utilització precisa del vocabulari.

##### *La cultura llatina: del món clàssic a l'actualitat*

Lectura de textos diversos, incloent-hi còmics i visionat de pel·lícules o altres documents, on es faci versions amb referència explícita a la cultura llatina o les seves llegendes. Introducció a la important tradició de traduccions en Catalunya.

Lectura de textos clàssics traduïts al català (triats amb molta cura segons les capacitats

lectores i interessos de l'alumnat) i presentació de la important tradició que en aquest camp té el nostre país. A partir de la lectura d'aquests textos, classificació de les característiques dels principals gèneres literaris llatins, i coneixement de la seva influència en les literatures posteriors estudiades per l'alumnat.

Coneixement del marc històric i cultural de la societat romana, a partir dels aprenentatges fets en altres matèries curriculars i amb la utilització de fonts primàries i secundàries.

Observació directa i indirecta del patrimoni arqueològic romà, fent servir tota mena de suports materials (especialment les TIC i els mitjans audiovisuals) per a l'emmagatzematge i recreació posterior d'aquestes informacions, amb l'ús dels aprenentatges de les matèries artístiques, anàlisi, valoració i creació de versions de les obres clàssiques.

Interpretació i discussió dels referents institucionals i de la vida quotidiana de la civilització de Roma. Comparació i anàlisi crítica de tota mena d'estructures socials, familiars, educatives.

Reconeixement de la mitologia en tota mena d'arts, literàries, plàstiques i visuals dels romans. La seva influència en altres cultures a partir d'obres literàries, pictòriques, escultòriques i cinematogràfiques.

Valoració del paper de Roma en la història dels països de la mediterrània i d'altres d'Europa, respecte per l'herència del seu patrimoni arqueològic, artístic i literari, i interès per la lectura de textos de la literatura llatina.

##### *Críteris d'avaluació*

Reconèixer els llatinismes i locucions habituals d'ús llatí incorporades a les llengües conegudes per l'alumnat i explicar el seu significat en expressions orals i escrites per tal de poder transferir-lo a noves situacions.

Reconèixer els elements morfològics i les estructures sintàctiques elementals de la llengua llatina i comparar-los amb els de les llengües conegudes per l'alumnat.

Conèixer els elements morfològics i sintàctics bàsics de la llengua llatina per poder traduir textos breus i senzills de manera literal i produir, mitjançant retroversió, estructures oracionals pròpies de la llengua llatina.

Aplicar les regles bàsiques d'evolució fonètica a ètims llatins productius en relació amb les llengües romàniques, i fins i tot no romàniques; deduir les regles a partir de la comparació amb els termes heretats, i establir la relació semàntica entre un terme patrimonial i un cultisme.

Identificar components d'origen llatí en paraules del llenguatge quotidià i en el vocabulari específic de les ciències i de la tècnica, i explicar-ne el sentit etimològic.

Aplicar la intercomprensió entre elements lingüístics de les llengües romàniques a partir d'elements de la llengua llatina.

Resumir els continguts de textos traduïts d'autors clàssics i moderns i identificar-ne aspectes culturals rellevants.

Identificar, independentment del suport material, diferents manifestacions literàries i artístiques que la mitologia clàssica, com a font d'inspiració, ha proporcionat al llarg de la història de la cultura, i reconèixer l'empremta de la romanització en el nostre patrimoni cultural.

Elaborar treballs temàtics senzills, individuals o en grup, sobre aspectes de producció artística i/o cultural, o sobre les institucions públiques i privades, o també sobre qualsevol aspecte de la vida quotidiana a Roma.

### Matemàtiques

Les matemàtiques són un instrument de coneixement i anàlisi de la realitat i al mateix temps constitueixen un conjunt de sabers d'un gran valor cultural, el coneixement dels quals ha d'ajudar a totes les persones a raonar, de manera crítica, sobre les diferents realitats i problemàtiques del món actual. Per això l'educació matemàtica en les etapes obligatòries ha de contribuir a formar ciutadans i ciutadanes que coneixin el món en què viuen i que siguin capaços de fonamentar els seus criteris i les seves decisions, així com adaptar-se als canvis, en els diferents àmbits de la seva vida. Així mateix, les matemàtiques possibiliten la creació de models simplificats del món real que permeten una interpretació acotada d'aquest i alhora generen problemes adequats al moment educatiu de l'alumne tot facilitant el seu esperit crític i despertant la seva creativitat.

D'acord amb l'anterior, el currículum de matemàtiques a l'educació secundària obligatòria pretén contribuir a la formació integral de l'alumnat. Les capacitats que potencia el currículum de matemàtiques han d'ajudar l'alumnat a: establir raonaments quantitius sobre situacions de vida real i sobre el món que ens envolta; organitzar l'espai i el pla a base d'anomenar i establir relacions precises de comparació, semblança o equivalència entre els seus elements, i la seva identificació en el món real; modelitzar situacions de la vida real i vinculades a d'altres àrees del coneixement i traduir-les a models matemàtics, per tal de cercar solucions amb més facilitat i certesa; apreciar estructures i relacions abstractes.

#### Competència matemàtica

La competència matemàtica, una de les competències bàsiques que han d'assolir els alumnes en aquesta etapa, és necessària en la vida personal, social i escolar. Nombroses situacions quotidianes, i de les diverses matèries, requereixen l'ús de les matemàtiques per poder analitzar-les, interpretar-les i valorar-les. Aquesta competència té un caràcter transversal a totes les matèries, encara que és la matèria de matemàtiques la que s'ocupa especialment d'ella.

Encara que els continguts que es proposen són els necessaris per a l'adquisició de la competència matemàtica, cal tenir en compte que aquesta difícilment s'adquireix si no s'orienta l'aprenentatge dels continguts de manera que es possibiliti la seva utilització fora de les classes de matemàtiques, tant en la vida diària dels alumnes com en totes les altres matèries.

Assolir la competència matemàtica implica:

Pensar matemàticament. Construir coneixements matemàtics a partir de situacions on tingui sentit, experimentar, intuir, formular, comprovar i modificar conjectures, relacionar conceptes i realitzar abstraccions.

Raonar matemàticament. Realitzar induccions i deduccions, particularitzar i generalitzar,

reconèixer conceptes matemàtics en situacions concretes; argumentar les decisions preses, així com l'elecció dels processos seguits i de les tècniques utilitzades.

Plantejar-se i resoldre problemes. Llegir i entendre l'enunciat, generar preguntes relacionades amb una situació-problema, plantejar i resoldre problemes anàlegs, planificar i desenvolupar estratègies de resolució, verificar la validesa de les solucions, cercar altres resolucions, canviar les condicions del problema, sintetitzar els resultats i mètodes emprats, i estendre el problema, recollint els resultats que poden ser útils en situacions posteriors.

Obtenir, interpretar i generar informació amb contingut matemàtic.

Utilitzar les tècniques matemàtiques bàsiques (per comptar, operar, mesurar, situar-se a l'espai i organitzar i analitzar dades) i els instruments (calculadores i recursos TIC, de dibuix i de mesura) per a fer matemàtiques.

Interpretar i representar (a través de paraules, gràfics, símbols, nombres i materials) expressions, processos i resultats matemàtics.

Comunicar als altres el treball i els descobriments realitzats, tant oralment com per escrit, utilitzant el llenguatge matemàtic.

La competència matemàtica s'ha d'adquirir a partir de contextos que tinguin sentit tant per a l'alumnat com per al coneixement matemàtic que és pretén desenvolupar. Aprendre amb significat és fonamental per capacitar l'alumnat en l'ús de tot el que aprèn i per capacitar-lo a continuar aprenent, de forma autònoma, al llarg de tota la vida. Per això, cal proporcionar en totes les classes de matemàtiques oportunitats per tal que l'alumnat aprengui a raonar matemàticament, proposant activitats d'aprenentatge on la resolució de problemes, entesa en un sentit ampli, esdevingui el nucli de l'ensenyament.

#### Contribució a l'adquisició de les competències bàsiques

Per tal de contribuir a l'assoliment de les diferents competències bàsiques l'ensenyament de les matemàtiques ha d'aconseguir que l'alumnat integri i utilitzi de manera funcional tots els aprenentatges que va adquirint, a partir dels seus coneixements previs, de l'experimentació, de la representació i comunicació i del contrast amb els altres.

La formació en matemàtiques, a més d'incidir en la competència matemàtica, contribueix a l'assoliment de totes les altres competències bàsiques de la manera que es detalla a continuació:

Competència en el coneixement i interacció amb el món físic. Les matemàtiques són un instrument d'anàlisi de la realitat, en particular del món físic; de fet, el raonament matemàtic promou una actitud davant del món. El desenvolupament de determinats àmbits com la mesura i la visualització, la interpretació i construcció de gràfics, així com de processos com el raonament matemàtic, l'argumentació i la resolució de problemes relacionats amb el món físic, contribueixen de manera directa a l'adquisició d'aquesta competència.

Competència en el tractament de la informació i competència digital. Molta de la informació que rebem conté elements matemàtics, nom-

bres, formes, mesures i funcions, expressats de manera diversa, el coneixement dels quals és necessari. També els continguts del bloc estadística i atzar, així com la utilització d'ordinadors i calculadores, estan relacionats amb l'adquisició d'aquesta competència.

Competència en autonomia i iniciativa personal. Plantejar i resoldre qüestions i problemes matemàtics, i tots el processos associats a aquesta activitat (planificació, recerca d'estratègies, validació de solucions i contrast amb les dels altres) implica, entre altres coses, una presa constant de decisions, la pràctica de les quals incideix en la progressiva adquisició d'autonomia de l'alumnat i de confiança en les pròpies capacitats.

Competència per aprendre a aprendre. Per aprendre matemàtiques cal desenvolupar, entre d'altres, capacitats relacionades amb la presa de decisions i el sentit crític, la creativitat i la sistematització, l'esforç i la constància, la síntesi i la generalització. També la capacitat per relacionar fets i conceptes per tal de generar-ne de nous. Totes elles, juntament amb la reflexió sobre el propi treball i la capacitat per comunicar-lo, formen part d'aquesta competència bàsica per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

Competència en comunicació lingüística. Les matemàtiques contribueixen a aquesta competència aportant el coneixement d'un llenguatge específic, necessari en el desenvolupament de les ciències (i en general del coneixement) i en la resolució de molts problemes quotidians. També, en el treball matemàtic, l'ús de la llengua, tant oral com escrita, és fonamental per descriure conceptes i processos, expressar raonaments, argumentacions i proves, i en general, per a comunicar, discutir, comparar i validar el treball realitzat.

Competència en expressió cultural i artística. Les matemàtiques, més enllà de les seves aplicacions, constitueixen una creació humana d'un gran valor cultural que cal conèixer, valorar i relacionar amb la realitat actual. A més, al ser una ciència i un llenguatge construït històricament per les diferents cultures, atorga valor a la construcció de la identitat, tant de les cultures com de les persones. D'altra banda, i a un nivell més concret, hi ha una relació entre continguts de tipus geomètric i artístic, la connexió dels quals contribueix a aquesta competència.

Competència social i ciutadana. Cada persona és diferent i per això l'alumnat ha d'aprendre a reconèixer i controlar les conseqüències de la seva pròpia actuació, així com respectar el procés d'aquelles amb les que comparteix el treball. El treball en grup, entès com un treball de cooperació, i l'acceptació de les idees dels companys i de les diferents estratègies emprades en la realització d'un càlcul, d'una mesura o en el procés de resolució d'un problema, són aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques que contribueixen al desenvolupament d'aquesta competència.

#### Estructuració dels continguts

Els continguts de l'àrea de matemàtiques, que integren l'ús de les TIC i dels mitjans tecnològics, expressen els aspectes fonamentals pel que fa als conceptes i als processos matemàtics que s'han d'anar desenvolupant a mesura que



es va progressant en l'aprenentatge i ús de la competència matemàtica. Així mateix cal desenvolupar en l'alumnat actituds positives envers el coneixement matemàtic, tenint en compte la seva dilatada història i la seva contribució a la cultura.

Coherentment amb aquests supòsits, el currículum de Matemàtiques per a l'ESO s'ha desenvolupat en estreta relació amb el currículum de Matemàtiques de l'Educació primària. Els cinc blocs de continguts en què s'ha estructurat tenen continuïtat amb els establerts per a l'Educació primària: numeració i càlcul, canvi i relacions, espai i forma, mesura, i estadística i atzar.

Ensenyar i aprendre numeració i càlcul ha de significar potenciar la comprensió dels nombres, dels seus usos diversos, de les seves formes de representació i del sistema de numeració en el qual s'expressen; també la comprensió dels significats de les operacions i de les relacions que hi ha entre unes i altres, i la comprensió de la funcionalitat del càlcul i de l'estimació.

Ensenyar i aprendre relacions i canvis significa desenvolupar la comprensió i anàlisi dels patrons i l'ús de models i expressions matemàtiques per representar les relacions, i el treball al voltant del concepte de funció. També de dotar de significat a les variables que intervenen en una situació de canvi i d'identificar les relacions de dependència entre variables.

Pel que fa a l'espai i forma, cal desenvolupar l'anàlisi de les característiques i propietats de les figures de dues i tres dimensions; localitzar i descriure relacions espacials; identificar i aplicar transformacions geomètriques, i utilitzar la visualització i models geomètrics per resoldre problemes.

Quant a la mesura, és molt important desenvolupar la comprensió de les magnituds mesurables, de la necessitat de l'establiment d'unitats i del procés de mesurar, i de l'aplicació de tècniques i instruments adequats per mesurar de forma directa i indirecta. Cal tenir en compte que, en aquesta etapa, la mesura constitueix un nucli que permet desenvolupar gran part dels continguts no només d'aquest bloc sinó també d'altres com el de nombres i el de geometria. La mesura també intervé en la identificació de patrons.

En relació amb estadística i atzar, cal potenciar l'elaboració de preguntes que es puguin respondre amb dades (recollida, organització i representació de dades); la selecció i ús de mètodes estadístics per analitzar dades, treure conclusions i fer prediccions basades en dades; i la comprensió i aplicació dels conceptes bàsics d'atzar.

Atenent als tres vessants de les matemàtiques (formatives per elles mateixes, aplicables en contextos reals i instrumentals per a altres àrees) s'ha optat per encapçalat els continguts de cada curs amb els processos matemàtics que han de desenvolupar els alumnes mentre treballen uns continguts concrets. Es tracta de capacitar l'alumnat perquè pugui fer, realment, matemàtiques a l'aula, més que de transmetre-li determinats continguts; aquest fer matemàtiques inclou una sèrie de processos que es desenvolupen al treballar els continguts de tots els blocs, i en tots els cursos:

La resolució de problemes, com a nucli del treball de matemàtiques, ja que facilita la construcció de nous coneixements, la transferència de conceptes, el desenvolupament d'estratègies de resolució i l'anàlisi del procés de resolució. Cal tenir en compte que els problemes, a més d'aplicar el coneixement adquirit en altres contextos, han de possibilitar la construcció del coneixement matemàtic i mostrar-ne la seva utilitat.

El raonament i la prova, com a formes de desenvolupar coneixements, fer-se preguntes i tractar de respondre-les, formular conjectures i argumentar la seva validesa o refutar-la, donar raons a les respostes, i reconèixer l'existència de diferents camins per arribar a un resultat determinat.

La comunicació i la representació de la informació, de les idees i dels processos seguits, que suposa l'organització i estructuració del coneixement per tal de donar-li ordre i coherència i afavorir el contrast amb altres formes de fer dels companys i companyes de classe. Cal potenciar l'ús de diferents formes de representació per comunicar allò que es vol expressar, a partir de la verbalització fins arribar, de manera progressiva, al llenguatge simbòlic. Aquest procés afavoreix la incorporació gradual del llenguatge específic de les matemàtiques i esdevé una eina per a resoldre problemes.

La connexió entre els diferents continguts de les matemàtiques, així com entre aquests i els continguts d'altres matèries, ja que serveix per mostrar la relació entre conceptes de diferents disciplines, la qual cosa eixampla la comprensió de les matemàtiques. Encara que els continguts es presentin organitzats en cinc blocs, en el procés d'ensenyament i aprenentatge és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. Per exemple, el bloc de mesura contempla en el seu desenvolupament molts continguts dels blocs de nombres i de geometria, i permet donar sentit a molts d'ells (fraccions i decimals i les seves operacions, igualtat de figures, els nombres reals, etc.), fins al punt que pot arribar a esdevenir, especialment en els dos primers cursos, el nucli des del qual desenvolupar una part molt important dels continguts de les matemàtiques. També la proporcionalitat és un concepte clau que apareix en els diferents blocs i caldrà establir relacions entre la visió numèrica, geomètrica, de mesura i funcional d'aquest concepte. També el llenguatge algèbric, important en els dos darrers cursos d'aquesta etapa, s'ha de relacionar amb aspectes numèrics, geomètrics, de mesura i funcionals. El bloc d'estadística i atzar també ofereix oportunitats per relacionar aspectes numèrics i gràfics. Al mateix temps, els blocs de mesura i d'estadística són aquells que ofereixen un major nombre de contextos reals i de connexions amb les altres disciplines.

D'altra banda, molts dels continguts de matemàtiques es relacionen amb continguts d'altres àrees; establir connexions entre diferents continguts matemàtics i no matemàtics és important per donar sentit a aquells, mostrar el seu origen concret i la seva aplicació. En tant que són continguts per a desenvolupar-se adequadament en l'entorn, en la vida diària i, de manera especial, en els diferents àmbits curriculars de l'etapa, al final dels continguts de cada curs es concreten

les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap és exhaustiva, i ha de servir per treballar continguts de manera conjunta sempre que sigui possible.

Per tal de facilitar la relació entre els processos i els continguts s'ha optat per escriure en cursiva els diferents termes associats a cada procés. En aquest sentit es trobarà tant en la descripció dels continguts com en el quadre de processos que encapçala cada curs.

D'altra banda, en el desenvolupament de tots els continguts cal tenir en compte l'organització del pensament matemàtic propi i la seva comunicació (mitjançant explicacions orals, gràfiques i escrites) a companys/es i professors/es i el contrast amb el dels altres. També és important potenciar en l'alumnat, al llarg de tota l'etapa, dues actituds bàsiques per al desenvolupament de la competència matemàtica: la confiança en la capacitat pròpia i la perseverança en la cerca de solucions.

En els cinc blocs de continguts, la relació de continguts està ordenada a partir de les competències que li són pròpies i que, amb diferent intensitat, són les mateixes al llarg dels quatre cursos. Aquestes competències s'inicien ja a l'Educació Infantil, continuen a l'Educació primària, i són recurrents en l'ordenació del currículum de matemàtiques de les etapes educatives que constitueixen l'ensenyament obligatori.

També al final dels continguts de cada curs, es suggereixen a tall d'exemple, aproximacions de caràcter històric a determinats continguts. Amb elles es pretén d'una banda mostrar el desenvolupament històric de les matemàtiques com a ciència en evolució i sotmesa a canvis, i de l'altra evidenciar contextos on aquests continguts adquiriren el seu significat.

#### *Consideracions per al desenvolupament del currículum*

El procés d'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques ha de tenir en compte els següents aspectes:

Relevància dels contextos. Cal que els continguts curriculars es treballin en contextos significatius i rics que mostrin l'origen concret dels conceptes matemàtics, la relació entre ells i la seva aplicació a problemàtiques diverses. Les situacions quotidianes, les culturalment significatives, les principals temàtiques de les diverses disciplines, però també els jocs i les pròpies matemàtiques, i en particular la seva història, han de ser les fonts que ens proporcionin els contextos més rellevants per aprendre matemàtiques.

Equilibri, connexió entre els continguts i treball interdisciplinari. L'ordenació dels blocs de continguts no implica una jerarquització dels mateixos. Cal trobar un equilibri entre el desenvolupament dels diferents blocs i tenir en compte que hi ha diverses seqüenciacions possibles dels continguts: hi ha continguts que es poden treballar de manera transversal, altres que es poden treballar juntament amb continguts d'un bloc diferent, i també en el marc d'un projecte interdisciplinari, la qual cosa possibilita el desenvolupament de la competència matemàtica.

Valoració d'actituds relacionades amb les matemàtiques. Per fer matemàtiques, i aconseguir actituds positives envers elles, cal desenvolupar la curiositat, la creativitat, la imaginació, l'interès per fer-se preguntes, per trobar respostes i per resoldre problemes; també és molt important que l'alumnat participi a tots els nivells, adquireixi confiança en les pròpies possibilitats i trobi el gust per realitzar un descobriment i per resoldre un repte. Actituds com la tenacitat, la precisió i el gust pel treball ben fet són molt importants quan es fan matemàtiques.

Diversitat en les formes de treball. Cal combinar el treball en gran grup, en petit grup i el treball individual, tot respectant els estils de cadascú. Plantejar-se preguntes, resoldre problemes, realitzar petites investigacions, practicar les tècniques apreses, exposar les idees pròpies i discutir sobre elles. També és important emprar la manipulació d'objectes i de materials didàctics, per no perdre de vista l'origen concret de les matemàtiques, així com la visualització per a realitzar i fonamentar raonaments matemàtics i desenvolupar els propis sistemes de representació. En definitiva, les classes de matemàtiques haurien de proporcionar a tot l'alumnat possibilitats de pensar matemàticament.

Cal introduir una manera de fer a l'aula que es pot resumir dient que l'alumne ha d'aprendre a fer (i fer-se) preguntes i el professor l'ha de guiar perquè se les faci: Què estic fent? Per què ho faig? Amb quina finalitat ho faig? Si ho aconseguixo, com ho faré servir després? Hi ha també altres factors que interfereixen en la presa correcta de decisions en la realització d'activitats i en la resolució de problemes: inflexibilitat a l'hora de considerar alternatives, rigidesa en l'execució de procediments, manca de previsió de les conseqüències d'una certa acció, manca d'avaluació del que s'està fent, etc.

Cal tenir en compte que les TIC faciliten la interacció de l'alumnat amb objectes matemàtics i les seves relacions, la construcció de figures geomètriques, ajuden a la resolució de problemes, a aprendre dels errors per mitjà d'una retroalimentació immediata i efectiva, a treballar amb càlculs i entorns que amb altres mitjans poden ser feixucs i complexos, i afavoreixen la presentació, la col·laboració i la comunicació de les experiències.

Finalment, cal considerar la importància de l'avaluació com a part del procés d'ensenyament - aprenentatge, que inclou la reflexió sobre el que s'aprendrà, s'està aprenent o ja s'ha après. Cal tenir present la diversitat d'instruments per a realitzar l'avaluació: discussions en gran i petit grup, preguntes i respostes orals, treballs individuals i en petit grup, exposició a l'aula dels treballs, problemes o investigacions realitzades, i realització de proves. Tots ells es complementen i proporcionen informació, tant al professorat com a l'alumnat, sobre els avenços en l'aprenentatge. Els criteris d'avaluació que s'inclouen al final de cada curs pretenen explicitar els objectius generals de les matemàtiques per aquesta etapa, i es refereixen tant als processos matemàtics com a la comprensió i capacitat d'aplicar els diferents continguts apresos.

### Objectius

1. Valorar les matemàtiques com a part de la cultura, tant des del punt de vista de la història com des de la diversitat cultural del món actual, i utilitzar la competència matemàtica per analitzar tot tipus de fenòmens del nostre món i per actuar de manera reflexiva i crítica en els diferents àmbits de la vida.

2. Plantejar i resoldre problemes, abordables des de les matemàtiques, que sorgeixin en situacions de l'entorn, en altres disciplines i en les pròpies matemàtiques, aplicant i adaptant diverses estratègies i justificant-ne l'elecció.

3. Reconèixer el raonament, l'argumentació i la prova com aspectes fonamentals de les matemàtiques, així com el valor d'actituds com la perseverança, la precisió i la revisió.

4. Organitzar i consolidar el pensament matemàtic propi i comunicar-lo als companys/es, professors/es i altres persones amb coherència i claredat, utilitzant i creant representacions matemàtiques que possibilitin aquesta comunicació.

5. Reconèixer i aplicar les matemàtiques en contextos no matemàtics, tot integrant-les en el conjunt de sabers que ha anat adquirint des de les diferents matèries així com des de la perspectiva del seu paper a la societat actual.

6. Mostrar confiança en la pròpia capacitat per resoldre problemes, afrontar-ne la resolució amb actitud positiva i assolir un nivell d'autoestima que li permeti gaudir dels aspectes creatius, manipulatius, estètics i útils de les matemàtiques.

7. Comprendre el significat dels diferents tipus de nombres i de les operacions. Calcular amb fluïdesa, fer estimacions raonables i utilitzar els mitjans tecnològics per obtenir, tractar i representar informació, així com per calcular.

8. Utilitzar diferents llenguatges (verbal, numèric, gràfic i algebriac) i models matemàtics per a identificar, representar i dotar de significat relacions quantitatives de dependència entre variables.

9. Identificar les formes i relacions espacials presents en l'entorn, i utilitzar la visualització, el raonament matemàtic i la modelització geomètrica per a descobrir i provar propietats geomètriques i per a resoldre problemes.

10. Reconèixer la importància de la mesura tant en la vida quotidiana com en el desenvolupament de la ciència i aplicar tècniques, instruments i fórmules apropiades per a obtenir mesures (de manera directa i indirecta) i fer estimacions raonables, en contextos diversos.

11. Identificar els elements matemàtics presents en tot tipus d'informacions per tal d'analitzar-les críticament, i formular preguntes abordables amb dades, utilitzant els mètodes estadístics apropiats (recollida, organització, anàlisi i presentació de dades) per poder respondre-les.

### Continguts

Processos i actituds que cal desenvolupar de manera general en tots els cursos

Organització del pensament matemàtic propi.

Confiança en les capacitats pròpies per afrontar situacions problemàtiques, copsant les relacions matemàtiques i utilitzant-les per a prendre decisions.

Perseverança i flexibilitat en la cerca de solucions als problemes i en la millora de les proposades.

Comunicació del pensament matemàtic propi a companys i professors i contrast amb el dels altres.

Connexions entre els diferents blocs de matemàtiques i amb altres matèries.

### Primer curs

Processos que es desenvolupen durant el curs a través dels diferents continguts

Resolució de problemes (recollida de dades, disseny, identificació, distinció, predicció, simulació, estimació, desenvolupament d'estratègies, comprovació)

Raonament i prova (ús/utilització, interpretació, anàlisi, distinció, comparació, comprensió, selecció, significat, efecte)

Comunicació i representació (descripció, argumentació, expressió, representació, dibuix, elaboració, generació)

Connexions (aplicació, contextualització, relació, generalització, investigació, exploració, detecció, reconeixement)

### Numeració i càlcul

Comprendre els nombres i les diferents formes de representació

Reconeixement del significat de diferents tipus de nombres en contextos diversos.

Utilització de nombres enters per a expressar valors o variacions (quantitats, valor monetari, temps, temperatures, etc.) per resoldre problemes en diferents contextos.

Utilització de fraccions, decimals i percentatges per a resoldre problemes en diferents contextos.

Comparació i ordenació de fraccions, decimals i percentatges.

Utilització de factoritzacions, múltiples i divisors en la resolució de problemes.

Expressió dels nombres: llenguatge verbal, representació gràfica i notació numèrica.

Utilització de models matemàtics per a la resolució de problemes recreatius i per a la determinació d'estratègies de resolució de jocs d'estratègia de tipus numèric.

Comprendre el significat de les operacions

Significat i efecte produït per les operacions amb fraccions, decimals, percentatges i nombres enters.

Utilització de les relacions inverses entre l'adició i la subtracció, la multiplicació i la divisió per a simplificar càlculs i resoldre problemes.

Calcular amb fluïdesa i fer estimacions raonables

Ús d'algorismes per calcular amb fraccions, decimals, percentatges i nombres enters. Ús de la jerarquia i propietats de les operacions.

Selecció i ús de l'eina més adequada per a calcular amb fraccions, decimals i percentatges (càlcul mental, estimació, calculadora i ordinador, paper i llapis). Argumentació de la selecció.

Desenvolupament d'estratègies de càlcul mental i d'estimació de càlculs, i comparació amb els resultats obtinguts a través dels càlculs exactes.

**Canvi i relacions**

Comprendre patrons, relacions i funcions

Representació, anàlisi i generalització de patrons diversos a partir de taules, gràfiques, paraules i, quan sigui possible, regles simbòliques.

Utilització de les TIC com a eina de suport, en la generació de taules i gràfiques i en l'anàlisi de les seves relacions.

Representar i analitzar situacions i estructures matemàtiques utilitzant símbols algebraics

Introducció a la comprensió dels diferents significats de les variables.

Utilitzar models matemàtics per a representar i comprendre relacions quantitatives

Modelització i resolució de problemes utilitzant expressions verbals, taules i gràfiques.

Analitzar el canvi en contextos diversos

Investigació del canvi que experimenta una variable en relació al temps en situacions concretes (per exemple, el creixement d'una planta).

Utilització de diferents expressions per l'anàlisi del canvi: verbal, tabular i gràfica.

Interpretació i construcció qualitativa de gràfics que expressen relacions de canvi.

Interpretació quantitativa de taules i gràfics que expressen relacions de canvi.

**Espai i forma**

Analitzar les característiques i propietats de figures geomètriques de dues i tres dimensions i desenvolupar raonaments sobre relacions geomètriques

Descripció de figures geomètriques de dues i tres dimensions a partir de l'observació d'objectes de la realitat.

Exploració de figures geomètriques i anàlisi de les seves característiques mitjançant geoplans, papirs pautats (punts, línies), programes informàtics dinàmics.

Aplicar transformacions i utilitzar la simetria per analitzar situacions matemàtiques

Descripció de la grandària, la posició i l'orientació de figures.

Detecció de simetries en l'entorn proper (natura, construccions, etc.) i fer-ne la representació.

Utilitzar la visualització, el raonament matemàtic i la modelització geomètrica per a resoldre problemes

Dibuix d'objectes geomètrics a partir de dades (longituds i angles), mitjançant instruments de dibuix (regle, escaire, compàs i transportador).

Representació plana d'objectes en la resolució de problemes d'àrees.

Reconeixement de la forma dels objectes en contextos diversos (l'arquitectura, l'art, la naturalesa, el disseny i la vida quotidiana).

Utilització de models geomètrics per a la resolució de problemes recreatius i per a la determinació d'estratègies de resolució de jocs d'estratègia de tipus geomètric.

**Mesura**

Comprendre els atributs mesurables dels objectes, i les unitats, sistemes i processos de mesura

Utilització de les diferents unitats de mesura en la resolució de problemes.

Aplicació de les equivalències entre diferents unitats en situacions on tinguin sentit.

Ús de mesures directes per aprofundir en els conceptes de perímetre, àrea i volum.

Aplicar tècniques, instruments i fórmules apropiats per a obtenir mesures i fer estimacions raonables

Aplicació d'instruments adequats en les mesures d'objectes.

Estimació a vista de mesures d'objectes que ens envolten utilitzant unitats de mesura adequades.

Desenvolupament d'estratègies per determinar perímetres i àrees de figures planes a partir del perímetre i l'àrea de figures elementals (rectangle, cercle).

Utilització de la mesura del temps i de les seves unitats en la resolució de problemes.

**Estadística i atzar**

Formular preguntes abordables amb dades i recollir, organitzar i presentar dades rellevants per respondre-les

Disseny d'investigacions per abordar preguntes.

Recollida o identificació de dades a través d'observacions, enquestes i experiments.

Representació de dades utilitzant taules i gràfics adequats (diagrames de punts, de barres i de sectors).

Distinció entre dades qualitatives i quantitatives.

Ús del full de càlcul, i de les TIC en general, per a l'organització de dades, realització de càlculs i generació de gràfics adequats.

Seleccionar i utilitzar mètodes estadístics apropiats per analitzar dades

Descripció de la forma i de les característiques d'un conjunt de dades, i comparació de diferents distribucions de dades entre conjunts relacionats.

Utilització de les mesures de centralització (mitjana i mediana) i anàlisi del seu significat. Comparació de representacions diferents d'un mateix conjunt de dades.

Desenvolupar i avaluar inferències i prediccions basades en dades

Elaboració de conclusions i prediccions basades en dades i disseny de nous estudis.

Interpretació de gràfics i taules que representen dades estadístiques.

Comprendre i aplicar conceptes bàsics de probabilitat

Identificació de successos probables o no probables, i discussió del grau de probabilitat (qualitatiu) utilitzant expressions com segur, igualment probable i improbable.

Predicció de la probabilitat de resultats d'experiments senzills i comprovació de les prediccions a través de la prova experimental reiterada.

Identificació de la probabilitat d'un succés amb un nombre comprès entre 0 i 1.

Utilització de les TIC com a suport per a la realització de càlculs i simulacions.

**Connexions amb altres matèries**

Ciències de la naturalesa

Concentració d'una dissolució (%)

El sistema Sol - Terra - Lluna: moviments i posicions

Estudi de les ombres

Massa, volum, densitat

Unitats i instruments de mesura

Lectura i interpretació de mapes del temps atmosfèric

Ciències socials

Temperatures i precipitacions. Lectura, interpretació i construcció de climogrames

El temps històric: representació gràfica de seqüències temporals

Lectura d'escales gràfica i numèrica

Lectura, interpretació i construcció de taules estadístiques i de gràfics de línies, de barres i de sectors

Música

Elements de l'harmonia i el ritme

Tecnologia

Escala i acotació

**Contextos històrics**

Com en el cas de les connexions, es presenta una llista, no exhaustiva i per tant ampliable, de possibles aproximacions històriques relacionada amb els continguts del curs:

els orígens del sistema de numeració decimal

La introducció del zero i els sistemes de numeració posicional

La geometria a les antigues civilitzacions (Egipte i Babilònia).

Les primeres aproximacions del nombre p (Egipte, Xina i Grècia)

**Criteria d'avaluació**

Resoldre problemes de la vida quotidiana en els que calgui la utilització de les quatre operacions amb nombres enters, decimals, fraccions i percentatges, fent ús de la forma de càlcul més apropiada i valorant l'adequació del resultat al context.

Expressar verbalment raonaments, relacions quantitatives i informacions que incorporin elements matemàtics adequats al nivell, valorant la utilitat del llenguatge matemàtic i la seva evolució al llarg de la història.

Analitzar i avaluar les estratègies i el pensament matemàtic dels altres, a través del treball per parelles, en petit grup, i en la posada en comú amb tota la classe.

Expressar per escrit raonaments, conjectures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els dels companys.

Reconèixer diferents tipus de nombres i formes geomètriques en contextos no matemàtics o en d'altres matèries i utilitzar les seves característiques i propietats per a resoldre situacions que apareixen en treballs per projectes realitzats des de la pròpia àrea o de manera interdisciplinària.

Utilitzar nombres enters, fraccions, decimals i percentatges, les seves operacions i les seves propietats per a recollir, transformar i intercanviar informació i resoldre problemes relacionats amb la vida diària.

Organitzar i interpretar informacions diverses mitjançant relacions de dependència en situacions quotidianes.



Reconèixer, descriure i representar figures espacials en l'entorn que ens envolta i aplicar el coneixement geomètric per descriure el món físic.

Estimar, mesurar i resoldre problemes de longituds, amplituds, superfícies i temps en contextos reals, així com determinar perímetres, àrees i mesura d'angles de figures planes utilitzant la unitat de mesura adequada.

Fer prediccions sobre la possibilitat que esdevingui un succés a partir d'informació prèviament obtinguda de forma empírica o raonada.

#### Segon curs

Processos que es desenvolupen durant el curs a través dels diferents continguts

Resolució de problemes (formulació de preguntes disseny, identificació, simulació, desenvolupament d'estratègies)

Raonament i prova (ús/utilització, anàlisi, selecció, classificació, organització, resolució, aproximació històrica)

Comunicació i representació (descripció, argumentació, expressió, representació, creació, construcció, elaboració, composició, descomposició, generació)

Connexions (aplicació, contextualització, interpretació, relació)

#### Numeració i càlcul

Comprendre els nombres i les diferents formes de representació

Relació entre les diferents maneres d'expressar un nombre racional (fracció, decimal, percentatge) i utilització en la resolució de problemes.

Utilització de raons i proporcions per a representar relacions entre quantitats.

Identificació de situacions de proporcionalitat directa i inversa en la resolució de problemes.

Identificació de situacions de proporcionalitat directa i inversa a través d'un enunciat, d'una taula, d'una gràfica, d'una fórmula que expressin una relació entre magnituds.

Comprendre el significat de les operacions

Utilització de les relacions inverses entre elevar al quadrat i extraure l'arrel quadrada per a simplificar càlculs i resoldre problemes.

Significat i efecte de les operacions amb fraccions: la fracció com a divisió, la fracció com a operador i la fracció com a raó. Aplicació a la resolució de problemes.

Significat i efecte del càlcul amb percentatges: augments i disminucions percentuals. Aplicació a la resolució de problemes.

Calcular amb fluïdesa i fer estimacions raonables

Utilització de les proporcions per a resoldre problemes d'escales, figures semblants i raons equivalents.

Selecció del tipus de nombre més adequat per a cada situació: fracció, decimal i percentatge. Argumentació de la selecció.

Selecció i ús de l'eina més adequada per a calcular (càlcul mental, estimació, calculadora i ordinador, paper i llapis). Argumentació de la selecció.

Desenvolupament d'estratègies de càlcul mental i d'estimació de resultats de càlculs, i

comparació amb els resultats obtinguts a través dels càlculs precisos.

Utilització de models matemàtics per a la resolució de problemes recreatius i per a la determinació d'estratègies de resolució de jocs d'estratègia de tipus numèric.

#### Canvi i relacions

Comprendre patrons, relacions i funcions

Comparació entre diferents formes de representació d'una mateixa relació.

Identificació de funcions, lineals o no lineals, i anàlisi de les seves propietats, a partir de descripcions verbals, taules i gràfiques, en diferents contextos.

Utilització de les TIC, com a eina de suport, en la generació de taules i gràfiques i en l'anàlisi de les seves relacions.

Representar i analitzar situacions i estructures matemàtiques utilitzant símbols algebraics

Exploració de relacions entre expressions verbals, taules i gràfiques, en situacions de proporcionalitat directa i inversa.

Utilització de l'àlgebra simbòlica en la representació de situacions i la resolució de problemes particularment els que presenten relacions de proporcionalitat directa i inversa.

Identificació i utilització de formes equivalents d'expressions algebraiques senzilles i resolució d'equacions lineals.

Identificació de variables en situacions on les variables no estan, necessàriament, aïllades.

Utilitzar models matemàtics per a representar i comprendre relacions quantitatives

Modelització i resolució de problemes utilitzant representacions diverses, com expressions verbals, taules, gràfiques (i expressions algebraiques molt simples).

Analitzar el canvi en contextos diversos

Identificació i descripció de situacions amb taxes de canvi constant o variable, i comparació entre elles.

Interpretació local i global d'una gràfica.

#### Espai i forma

Analitzar les característiques i propietats de figures geomètriques de dues i tres dimensions i desenvolupar raonaments sobre relacions geomètriques

Classificació d'objectes de dues i tres dimensions utilitzant les propietats que els defineixen.

Relació entre angles, longituds i àrees de figures semblants de dues dimensions.

Creació i ús d'arguments inductius i deductius respecte la congruència, la semblança i la relació pitagòrica en diferents contextos.

Localitzar i descriure relacions espacials mitjançant coordenades geomètriques i altres sistemes de representació

Representació de figures geomètriques en un sistema de coordenades per ajudar a la descripció de relacions espacials.

Aplicar transformacions i utilitzar la simetria per analitzar situacions matemàtiques

Descripció de grandària, posició i orientació de figures a partir de mosaics i elements de l'entorn real.

Aplicació dels teoremes de Tales i Pitàgores en la resolució de problemes relatius a l'obtenció de mesures.

Utilitzar la visualització, el raonament matemàtic i la modelització geomètrica per a resoldre problemes

Representació plana d'objectes tridimensionals en la resolució de problemes d'àrees i volums.

Ús d'eines visuals en la representació i resolució de problemes de la vida quotidiana.

Construcció, composició i descomposició d'objectes de dues i tres dimensions. Ús de croquis amb paper i llapis, models geomètrics i programes informàtics dinàmics.

Ús de models geomètrics per representar i explicar relacions numèriques i relacions algebraiques.

Utilització de models geomètrics per a la resolució de problemes recreatius i per a la determinació d'estratègies de resolució de jocs d'estratègia de tipus geomètric.

#### Mesura

Comprendre els atributs mesurables dels objectes, i les unitats, sistemes i processos de mesura.

Relació entre longituds i àrees, i entre àrees i volums de figures.

Selecció i ús del tipus d'unitat per a cada situació de mesura.

Relació entre unitats i conversió entre unitats d'un mateix sistema en la resolució de problemes.

Aplicar tècniques, instruments i fórmules apropiats per a obtenir mesures i fer estimacions raonables

Desenvolupament d'estratègies per a determinar superfícies i volums de cossos de l'espai (prismes, cilindres, piràmides, cons i esferes).

#### Estadística i atzar

Formular preguntes abordables amb dades i recollir, organitzar i presentar dades rellevants per respondre-les

Formulació de preguntes, disseny d'estudis i recollida de dades sobre una característica compartida per dues poblacions, o sobre diferents característiques d'una mateixa població.

Organització de dades en taules. Freqüències absolutes i relatives, ordinàries i acumulades.

Selecció, creació i utilització de gràfiques adients: diagrames de barres, de línies i de sectors.

Ús del full de càlcul i de les TIC en general per la organització de les dades, realització de càlculs i generació dels gràfics més adequats.

Seleccionar i utilitzar mètodes estadístics apropiats per analitzar dades

Utilització de les mesures de centralització: mitjana, mediana i moda i anàlisi del que representa cadascuna.

Anàlisi de dispersió: valor màxim, mínim i rang.

Utilització conjunta de la mitjana, mediana, moda i rang per a realitzar comparacions i valoracions.

Desenvolupar i avaluar inferències i prediccions basades en dades

Elaboració justificada de conclusions i prediccions basades en dades, i disseny d'estudis per investigar-les més a fons.

Comprendre i aplicar conceptes bàsics de probabilitat

Utilització de la proporcionalitat per assignar probabilitats a resultats d'experiments aleatoris o simulacions i sotmetre a prova les prediccions.

Utilització del vocabulari adequat per a descriure i quantificar situacions relacionades amb l'atzar.

Utilització de les TIC com a suport dels càlculs i simulacions.

Connexions amb altres matèries

Ciències de la naturalesa

Calor i temperatura. Nombres positius i negatius. Canvis d'unitat

Relació entre pressió, temperatura i altura

Escales (terràtrèmols, vents, etc.)

Òptica (angles / reflexió)

Ciències socials

El temps històric: representació gràfica de seqüències temporals

Lectura, interpretació i construcció de taules estadístiques i de gràfics de línies, de barres, de sectors i pictogrames

Piràmides de població

Fonts estadístiques

Educació física

Control de la freqüència cardíaca i mesura del grau d'esforç

Educació visual i plàstica

Construcció de formes tridimensionals

Realització d'apuntes i esbossos

Tecnologia

Anàlisi d'etiquetes alimentàries

Llei d'Ohm

Tipologia d'envasos: formes

*Contextos històrics*

Com en el cas de les connexions, es presenta una llista no exhaustiva i per tant ampliable, de possibles aproximacions històriques relacionades amb els continguts del curs:

Origen i utilització de les fraccions a l'antiguitat (Egipte, Índia, Grècia)

Les proporcions i la seva utilització (Xina, Índia i Grècia)

El teorema de Pitàgores (Babilònia, Xina, Grècia)

Mesures del meridià terrestre: d'Eratòstenes (Alexandria) al naixement del metre

Els jocs d'atzar en diferents cultures.

*Criteris d'avaluació*

Resoldre problemes de la vida quotidiana en els que calgui el plantejament de relacions de proporcionalitat numèrica i geomètrica, i en els que sigui necessària la realització d'un estudi estadístic.

Expressar verbalment, raonaments, relacions quantitatives i informacions que incorporin elements matemàtics, adequats al seu nivell, valorant la utilitat i simplicitat del llenguatge matemàtic i la seva evolució al llarg de la història.

Analitzar i avaluar les estratègies i el pensament matemàtic dels altres, a través del treball

per parelles o en grup o bé la posada en comú amb tota la classe.

Expressar per escrit raonaments, conjectures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els dels companys.

Reconèixer situacions en contextos no matemàtics o en d'altres matèries en les que es pugui desenvolupar les diferents fases d'un estudi estadístic: formular la pregunta, recollir informació, organitzar-la en taules i gràfics, trobar valors rellevants i extreure conclusions.

Identificar relacions de proporcionalitat numèrica i geomètrica i utilitzar-les per resoldre problemes en situacions de vida quotidiana.

Interpretar relacions funcionals senzilles donades en forma de taula, gràfic, a través d'una expressió algebraica o mitjançant un enunciat, obtenir valors a partir d'elles extreure conclusions entorn el fenomen estudiat.

Identificar figures geomètriques en contextos no matemàtics, utilitzar les seves propietats per classificar-les i aplicar el coneixement geomètric adquirit per interpretar i descriure el món físic fent ús de la terminologia adequada.

Estimar i calcular longituds, àrees i volums d'espais i objectes amb una precisió adequada a la situació plantejada i comprendre els processos de mesura, expressant el resultat de l'estimació o el càlcul en la unitat de mesura més adient.

Formular les preguntes adequades per conèixer les característiques d'una població i recollir, organitzar i presentar dades rellevants per respondre-les utilitzant els mètodes estadístics apropiats i les eines informàtiques adequades.

Tercer curs

Processos que es desenvolupen durant el curs a través dels diferents continguts

Resolució de problemes (identificació, distinció, simulació, desenvolupament d'estratègies, elaboració de conclusions)

Raonament i prova (ús/utilització, anàlisi, comparació, selecció, efecte, decisió, formulació de conjectures, resolució, càlcul, aproximació històrica)

Comunicació i representació (argumentació, expressió, construcció, representació, generació, utilització del vocabulari)

Connexions (relació, transformació, interpretació, determinació, exploració)

Numeració i càlcul

Comprendre els nombres i les diferents formes de representació

Nombres racionals. Relació i transformació entre fracció i decimal, aproximació per excés i per defecte, representació sobre la recta.

Utilització de nombres grans i nombres molt petits en la resolució de problemes en diferents contextos.

Expressió de nombres grans i nombres molt petits: llenguatge verbal, representació gràfica i notació científica.

Comprendre el significat de les operacions Efecte produït per la multiplicació, la divisió i el càlcul amb potències d'exponent enters en l'ordre de magnitud de les quantitats.

Propietats de les operacions amb potències d'exponent enter i relació amb el càlcul en la resolució d'equacions i en la resolució de problemes.

Calcular amb fluïdesa i fer estimacions raonables

Ús de la notació científica per a grans nombres i nombres molt petits.

Ús de les TIC per a calcular amb nombres racionals (decimals i fraccions) grans nombres i nombres molt petits.

Selecció i ús de l'eina més adequada per a calcular amb nombres racionals (decimals i fraccions), grans nombres i nombres molt petits (càlcul mental, estimació, recursos TIC, paper i llapis). Argumentació de la selecció.

Desenvolupament d'estratègies de càlcul mental i d'estimació de càlculs amb nombres racionals (decimals i fraccions), grans nombres i nombres molt petits i comparació amb els resultats obtinguts a través de càlculs exactes.

Canvi i relacions

Comprendre patrons, relacions i funcions

Anàlisi de funcions d'una variable: domini de definició, creixement/decreixement i punts de tall amb els eixos, incloent-hi les funcions lineals i de proporcionalitat inversa.

Utilització de les TIC en la generació de gràfics i en l'expressió simbòlica de les funcions.

Construcció d'una gràfica d'una expressió simbòlica, a partir d'una gràfica més simple.

Representar i analitzar situacions i estructures matemàtiques utilitzant símbols algebraics

Relació entre expressions simbòliques i gràfiques lineals, posant especial atenció en el significat de l'ordenada a l'origen i del pendent.

Resolució d'equacions de 1r i 2n grau i sistemes d'equacions lineals amb fluïdesa. Interpretació gràfica.

Utilització de les TIC com a suport en la resolució d'equacions i sistemes d'equacions i anàlisi del significat i la raonabilitat dels resultats.

Pràctica del càlcul mental en la resolució d'equacions, en la manipulació d'expressions algebraiques i en l'acceptació dels resultats obtinguts amb mitjans tecnològics.

Utilització de l'àlgebra simbòlica en la representació de situacions i en la resolució de problemes, particularment els que presenten relacions lineals.

Utilitzar models matemàtics per a representar i comprendre relacions quantitatives

Identificació de relacions quantitatives en una situació i determinació del tipus de funció que la modelitza, amb especial referència a les funcions lineals.

Ús d'expressions simbòliques, particularment lineals, per a representar relacions que provenen de diferents contextos.

Elaboració de conclusions raonables d'una situació, un cop modelitzada, particularment en situacions lineals.

Analitzar el canvi en contextos diversos

Utilització de gràfiques o taules de valors per analitzar la naturalesa dels canvis quantitius en relacions lineals.

Utilització de models lineals per estudiar situacions que provenen de contextos diversos.

**Espai i forma**

Analitzar les característiques i propietats de figures geomètriques de dues i tres dimensions i desenvolupar raonaments sobre relacions geomètriques

Relació entre perímetres, àrees i volums de figures semblants de tres dimensions.

Ús de la proporcionalitat geomètrica i de la semblança.

Localitzar i descriure relacions espacials mitjançant coordenades geomètriques i altres sistemes de representació

Ús de coordenades cartesianes per analitzar situacions geomètriques.

Aplicar transformacions i utilitzar la simetria per analitzar situacions matemàtiques

Relació entre semblança, ampliacions i reduccions. Factor d'escala.

Exploració de les característiques de reflexions, gir i translacions mitjançant objectes físics, dibuixos, miralls, programes de geometria dinàmica.

Ús de les transformacions geomètriques per establir propietats de figures geomètriques.

Utilitzar la visualització, el raonament matemàtic i la modelització geomètrica per a resoldre problemes

Utilització de conceptes i propietats geomètriques per a resoldre problemes d'altres disciplines, com per exemple el dibuix i les ciències de la naturalesa.

**Mesura**

Comprendre els atributs mesurables dels objectes, i les unitats, sistemes i processos de mesura

Presca de decisió sobre unitats i escales apropiades en la resolució de problemes que impliquin mesures.

Utilització del nombres decimals per expressar una mesura i relació entre el nombre de decimals i el grau de precisió de la mesura.

Utilització de la proporcionalitat geomètrica i la semblança per obtenir mesures indirectes.

Aplicar tècniques, instruments i fórmules apropiats per a obtenir mesures i fer estimacions raonables

Utilització d'instruments per a mesurar angles i longituds a la realitat i aplicació a la resolució de problemes per obtenir mesures indirectes, fent estimacions prèvies de les mateixes.

**Estadística i atzar**

Formular preguntes abordables amb dades i recollir, organitzar i presentar dades rellevants per respondre-les

Utilització de mostres en els estudis estadístics: necessitat, conveniència i representativitat.

Distinció entre variables discretes i contínues.

Agrupació en classes o intervals. Histogrames i polígons de freqüències.

Identificació del gràfic més adequat d'acord amb les dades que cal presentar.

Ús del full de càlcul i de les TIC en general per a la organització de dades, realització de càlculs i generació dels gràfics més adequats.

Seleccionar i utilitzar mètodes estadístics apropiats per analitzar dades

Càlcul i interpretació de la mitjana, moda, quartils i mediana.

Anàlisi de la dispersió: rang i desviació típica.

Interpretació conjunta de la mitjana i la desviació típica per a realitzar comparacions i valoracions.

Anàlisi crítica de taules i gràfiques estadístiques en els mitjans de comunicació; interpretació de la informació i detecció d'errors i fal·làcies.

Desenvolupar i avaluar inferències i prediccions basades en dades

Utilització d'observacions relatives a les diferències entre dues mostres per a la formulació de conjectures sobre les poblacions d'on han estat extretes.

Formulació de conjectures sobre possibles relacions entre dues característiques d'una mostra.

Comprendre i aplicar conceptes bàsics de probabilitat

Interpretació d'experiments aleatoris. Successos i espai mostral.

Utilització del vocabulari adequat per a descriure i quantificar situacions relacionades amb l'atzar.

Càlcul de probabilitats de successos compostos, en casos senzills, utilitzant taules de contingència i diagrames d'arbre.

Utilització de les TIC com a suport dels càlculs i simulacions.

**Connexions amb altres matèries****Ciències de la naturalesa**

L'àtom i les reaccions químiques (nombres grans i molt petits; expressió de nombres en forma de potència; equacions lineals pel càlcul de masses en les reaccions químiques)

Nutrició i càlcul de dietes (%), operacions combinades, canvis d'unitats, gràfics)

**Ciències socials**

Elements bàsics d'economia. Identificació dels components econòmics.

Tant per cent, tant per mil, tant per u.

Impostos directes i indirectes. IVA, IRPF, IPC

Activitats econòmiques: condicionaments físics i humans

**Educació visual i plàstica**

Experimentació i utilització de recursos informàtics i noves tecnologies per a la recerca i creació d'imatges.

**Educació física**

Control de la freqüència cardíaca. Coneixement de la freqüència cardíaca màxima, de repòs i càlcul de la zona d'activitats.

Alimentació i activitat física

**Música**

Lectura i escriptura de notació musical al servei de l'audició, la interpretació, la creació i la comprensió de la música

**Tecnologia**

El cost dels serveis bàsics

Disseny d'un habitatge

Estratègies d'estalvi energètic i d'aigua dels habitatges

Procés industrial: producció i comercialització

**Contextos històrics**

Com en el cas de les connexions, es presenta una llista no exhaustiva, i per tant ampliable, de possibles aproximacions històriques relacionada amb els continguts del curs:

Els orígens de l'àlgebra simbòlica (Món àrab, Renaixement)

Relació entre geometria i àlgebra i introducció de les coordenades cartesianes

La resolució geomètrica d'equacions (Grècia, Índia, Món àrab)

L'ús de la geometria per a mesurar la distància Terra - Sol i Terra - Lluna (Grècia)

El naixement de la teoria de probabilitats

**Críteris d'avaluació**

Resoldre problemes de la vida quotidiana, d'altres matèries i de les pròpies matemàtiques utilitzant símbols i mètodes algebraics, i avaluar altres mètodes de resolució possibles com per exemple l'assaig-erros o bé el càlcul numèric amb mitjans tecnològics.

Expressar verbalment amb precisió, raonaments, relacions quantitatives i informacions que incorporin elements matemàtics, valorant la utilitat i simplicitat del llenguatge matemàtic i la seva evolució al llarg de la història.

Analitzar i avaluar les estratègies i el pensament matemàtic dels altres, a través del treball per parelles o en grup o bé la posada en comú amb tota la classe.

Expressar per escrit amb precisió raonaments, conjectures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els dels companys.

Reconèixer models lineals o models de proporcionalitat geomètrica en contextos no matemàtics o en d'altres matèries i utilitzar les seves característiques i propietats per a resoldre situacions que apareixen en treballs per projectes realitzats des de la pròpia àrea o de manera interdisciplinària.

Utilitzar els nombres racionals, nombres molt grans i molt petits, les seves operacions i les seves propietats per a recollir, transformar i intercanviar informació i resoldre problemes relacionats amb la vida diària.

Utilitzar models lineals per estudiar diferents situacions reals expressades mitjançant un enunciat, una taula, una gràfica o una expressió algebraica.

Reconèixer les transformacions que permeten passar d'una figura geomètrica a una altra mitjançant els moviments del pla i utilitzar aquests moviments per a crear les pròpies composicions i analitzar, des d'un punt de vista geomètric, dissenys quotidians, obres d'art i configuracions presents a la natura.

Utilitzar la proporcionalitat geomètrica i la semblança per obtenir mesures indirectes en la resolució de problemes de la vida quotidiana com per exemple en l'art i l'arquitectura.

Elaborar i interpretar informacions estadístiques tenint en compte l'adequació de les taules i gràfiques utilitzades i analitzar si els paràmetres són més o menys significatius.

Fer prediccions sobre les possibilitats d'un esdeveniment a partir d'una informació empí-



rica prèvia o bé com a resultat del recompte de possibilitats, en casos senzills.

#### Quart curs

Processos que es desenvolupen durant el curs a través dels diferents continguts

Resolució de problemes (identificació, distinció, simulació, caracterització, desenvolupament d'estratègies, elaboració de conclusions)

Raonament i prova (ús, anàlisi, comprensió, comparació, selecció organització, aproximació numèrica, resolució, càlcul, aproximació històrica)

Comunicació i representació (argumentació, expressió, construcció, representació, generació, utilització del vocabulari)

Connexions (contextualització, relació, interpretació, determinació)

#### Numeració i càlcul

Comprendre els nombres i les diferents formes de representació

Els nombres racionals i els irracionals com ampliació dels conjunts numèrics en la determinació de la mesura, en el resultat de les operacions, en la resolució d'equacions i en la resolució de problemes. Aproximacions numèriques per excés i per defecte.

Representació gràfica dels nombres racionals i irracionals damunt la recta.

Relació entre els nombres irracionals i les potències d'exponent fraccionari.

Comprendre el significat de les operacions

Relació entre el càlcul amb potències d'exponent fraccionari i el càlcul amb radicals en la resolució d'equacions i en la resolució de problemes.

Calcular amb fluïdesa i fer estimacions raonables

Ús de les TIC en el càlcul amb nombres racionals i irracionals.

Selecció i ús de l'eina més adequada per a calcular amb nombres racionals i irracionals (càlcul mental, estimació, calculadora i ordinador, paper i llapis). Argumentació de la selecció.

Desenvolupament d'estratègies de càlcul mental i d'estimació de càlculs amb nombres racionals i irracionals i comparació amb els resultats obtinguts a través de càlculs exactes.

#### Canvi i relacions

Comprendre patrons, relacions i funcions

Anàlisi de funcions d'una variable: funció quadràtica i exponencial.

Comprensió de relacions funcionals, selecció i utilització de diverses formes de representació i pas de les unes a les altres.

Utilització de les TIC en la generació de gràfics i d'expressions simbòliques de les funcions.

Representar i analitzar situacions i estructures matemàtiques utilitzant símbols algebraics

Comprensió del significat de formes equivalents d'inequacions i relacions.

Resolució d'inequacions amb fluïdesa. Interpretació gràfica.

Ús de l'àlgebra per a la representació i expressió de relacions matemàtiques.

Utilització de les TIC com a suport en la resolució d'equacions i sistemes d'equacions

i anàlisi del significat i la raonabilitat dels resultats.

Pràctica del càlcul mental en la resolució d'equacions, en la manipulació d'expressions algebraiques i en l'acceptació dels resultats obtinguts amb mitjans tecnològics.

Utilitzar models matemàtics per a representar i comprendre relacions quantitatives

Identificació de relacions quantitatives en una situació, i determinació del tipus de funció que la modelitza.

Ús d'expressions simbòliques per a la representació de relacions que provenen de diferents contextos.

Elaboració de conclusions raonables d'una situació, un cop modelitzada.

Interpretació i construcció de gràfiques de funcions.

Analitzar el canvi en contextos diversos

Aproximació numèrica i interpretació de taxes de canvi a partir de dades expressades en forma verbal, numèrica i gràfica.

#### Espai i forma

Analitzar les característiques i propietats de figures geomètriques de dues i tres dimensions i desenvolupar raonaments sobre relacions geomètriques

Ús de les relacions trigonomètriques per determinar longituds i mesures d'angles.

Resolució de problemes utilitzant la trigonometria del triangle.

Ús del raonament geomètric deductiu per establir o refutar conjectures en la resolució de problemes.

Ús de programes de geometria dinàmica com a suport del raonament geomètric.

Localitzar i descriure relacions espacials mitjançant coordenades geomètriques i altres sistemes de representació

Ús de coordenades cartesianes o altres sistemes, com el de navegació, per analitzar situacions on apareguin relacions trigonomètriques.

Utilitzar la visualització, el raonament matemàtic i la modelització geomètrica per a resoldre problemes

Ús de models geomètrics per facilitar la comprensió de conceptes i propietats numèrics i algebriques.

Utilització d'idees geomètriques per resoldre problemes en contextos d'altres disciplines com l'art, l'arquitectura i la navegació.

#### Mesura

Comprendre els atributs mesurables dels objectes, i les unitats, sistemes i processos de mesura

Aproximacions racionals per excés i per defecte d'un nombre irracional i relació entre el nombre de decimals i el grau d'aproximació.

Utilització de la trigonometria i la semblança per obtenir mesures indirectes.

Aplicar tècniques, instruments i fórmules apropiats per a obtenir mesures i fer estimacions raonables

Anàlisi de la precisió, l'exactitud i l'error en situacions de mesura.

#### Estadística i atzar

Formular preguntes abordables amb dades i recollir, organitzar i presentar dades rellevants per respondre-les

Caracterització dels estudis estadístics ben dissenyats, tria de mostres i aleatorietat a les respostes i als experiments.

Distinció entre dades quantitatives i qualitatives, dades unidimensionals i bidimensionals.

Utilització d'histogrames, diagrames de caixa i núvols de punts.

Ús del full de càlcul i dels recursos TIC adients, per a l'organització de les dades, realització de càlculs i generació dels gràfics més adequats.

Seleccionar i utilitzar mètodes estadístics apropiats per analitzar dades

Utilització de les mesures de centralització i dispersió per a realitzar comparacions entre diferents poblacions i característiques.

Representació del núvol de punts, descripció de la seva forma, i càlcul i interpretació del coeficient de correlació amb mitjans tècnics.

Aplicacions de l'Estadística a altres ciències (Galton i Pearson, s. XIX)

Desenvolupar i avaluar inferències i prediccions basades en dades

Comparació entre diversos tipus d'estudis estadístics, i determinació del tipus d'inferències que se'n poden derivar de cadascun.

Formulació de conjectures sobre les possibles relacions entre dues característiques d'una mostra, a partir del núvol de punts i de les rectes de regressió aproximades.

Comprendre i aplicar conceptes bàsics de probabilitat

Interpretació de la probabilitat condicionada i dels successos independents.

Utilització del vocabulari adequat per a descriure i quantificar situacions relacionades amb l'atzar.

Càlcul de probabilitats de successos compostos utilitzant taules de contingència i diagrames d'arbre.

Utilització dels recursos TIC com a suport dels càlculs i simulacions.

#### Connexions amb altres matèries

Ciències de la naturalesa

Càlculs estequiòmics en química

Forces i moviments (funcions lineals, quadràtiques i de proporcionalitat inversa)

Els terratrèmols. Escales de mesura

Edat de les roques. Mètodes de datació

Lleis de l'herència (aspectes de combinatòria i probabilitat; les lleis de Mendel i els primers estudis de genètica)

Ciències socials

Elements bàsics d'economia. Producció, productivitat, inflació

Estudis estadístics relacionats amb l'economia

Educació física

Conèximent de les normes bàsiques de seguretat i prevenció de riscos durant la realització d'activitat física

Sistemes de puntuació

Educació visual i plàstica  
Tècniques d'expressió graficoplàstica: descripció objectiva de les formes.

Representacions bidimensionals d'obres arquitectòniques

Música  
Identificació i anàlisi auditiva d'elements en obres i pràctiques musicals diverses

Tecnologia  
Documents mercantils bàsics. Càlcul del preu d'un producte

Resolució de problemes tecnològics

#### Contextos històrics

Com en el cas de les connexions, es presenta una llista no exhaustiva i per tant ampliable, de possibles aproximacions històriques relacionada amb els continguts del curs:

Mètodes per a calcular aproximacions d'arrels quadrades (Babilònia, Índia).

El triangle aritmètic de Pascal i els seus orígens (Xina, Índia i Europa).

El naixement i primer desenvolupament de la trigonometria.

La introducció de l'infinít.

#### Críteris d'avaluació

Resoldre problemes de la vida quotidiana, d'altres matèries i de les pròpies matemàtiques utilitzant símbols i mètodes algebraics, en particular aquells en els que calgui plantejar i resoldre equacions de  $1r$  i  $2n$  grau, i avaluar altres mètodes de resolució possibles com per exemple l'assaig error o bé el càlcul numèric amb mitjans tecnològics.

Planificar i utilitzar processos de raonament i estratègies de resolució de problemes, tals com la realització de conjectures, la justificació de les mateixes i la generalització, i contrastar-ho amb diverses formes de raonament al llarg de la història de les matemàtiques.

Expressar verbalment amb precisió, raonaments, relacions quantitatives, i informacions que incorporin elements matemàtics, valorant la utilitat i simplicitat del llenguatge matemàtic i la seva evolució al llarg de la història.

Analitzar i avaluar les estratègies i el pensament matemàtic dels altres, a través del treball per parelles o en grup o bé la posada en comú amb tota la classe.

Expressar per escrit amb precisió raonaments, conjectures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els companys.

Reconèixer models funcionals diversos i models geomètrics en contextos no matemàtics o en d'altres matèries i utilitzar les seves característiques i propietats per a resoldre situacions que apareixen en treballs per projectes realitzats des de la pròpia àrea o de manera interdisciplinària.

Utilitzar diferents tipus de nombres i operacions, juntament amb les seves propietats, per transformar i intercanviar informació i resoldre problemes relacionats amb la vida diària i amb les altres matèries.

Identificar relacions quantitatives en una situació i determinar el tipus de funció que pot representar-les i aproximar i interpretar taxes de variació a partir d'una gràfica, de dades nu-

mèriques o mitjançant l'estudi dels coeficients de l'expressió algebraica.

Utilitzar models geomètrics per facilitar la comprensió de conceptes i propietats d'altres blocs de les matemàtiques (per exemple, numèrics i algebriques) i per a la resolució de problemes en contextos d'altres disciplines com l'art i l'arquitectura.

Utilitzar la trigonometria per obtenir mesures indirectes en la resolució de problemes d'àmbits diversos (per exemple, l'agrimensura i la navegació), i relacionar-ho amb els mitjans tecnològics que actualment s'utilitzen per a mesures indirectes (GPS, làser).

Elaborar i interpretar taules i gràfics estadístics, així com els paràmetres estadístics més usuals, en distribucions unidimensionals i bidimensionals, i valorar qualitativament la representativitat de les mostres utilitzades.

Aplicar els conceptes i tècniques del càlcul de probabilitats per a resoldre diferents situacions i problemes de context natural, social i cultural.

#### Música

La música és un element amb un valor inqüestionable en la vida de les persones. El desenvolupament tecnològic ha provocat enormes canvis quantitius i qualitius pel que fa a la creació, interpretació i difusió de la música. Per a poder gestionar aquesta massiva presència del so i la música en el nostre entorn social, cal poder reflexionar, de manera crítica, sobre la realitat sonora del nostre món.

La música a l'Educació secundària obligatòria ha de procurar el desenvolupament dels recursos intel·lectuals, afectius i socials de l'alumnat a través de tres grans àmbits fonamentals: l'escolta significativa, la interpretació vocal i instrumental i la creació musical. Aquests àmbits, que constitueixen un aprofundiment del treball iniciat a l'educació primària, es complementen amb un coneixement reflexiu de la música i el seu context i determinen els apartats en què s'organitzen els continguts curriculars.

Els objectius de la matèria es fonamenten en la concepció de la música com una pràctica i com un objecte de coneixement. La comprensió, la reflexió i la valoració de la música s'han d'imbricar i complementar amb les dimensions creatives, expressives i comunicatives de la pràctica musical, de manera que s'enriqueixin mútuament per afavorir l'aprenentatge.

La pràctica musical individual permet desenvolupar la sensibilitat personal i estètica, exercir la creativitat, enriquir la pròpia expressió i canalitzar emocions i sentiments. La pràctica musical en grup permet involucrar-se en projectes comuns, desenvolupar habilitats socials i de relació personal, assumir responsabilitats i potenciar actituds de participació i respecte. L'estudi de la música contribueix a estructurar el pensament, a conèixer, explicar i comprendre el món, i possibilita la reflexió crítica i el raonament fonamentat.

Els continguts del currículum de música parteixen d'una visió universal del fet musical, entenent que el coneixement i la valoració de la música catalana i de la música culta occidental són el punt de partida per a possibilitar la comprensió de la pluralitat musical actual i

de les tradicions i cultures musicals del món. La música és un mitjà per conformar la nostra identitat personal i col·lectiva, alhora que un punt de connexió entre cultures que permet el coneixement i l'enriquiment mutu.

El desenvolupament de les competències musicals requereix un treball constant, rigorós i acurat, i una reflexió permanent sobre el propi aprenentatge i sobre la manera com es desenvolupen les tasques i les activitats musicals. Per això es planteja una continuïtat clara de l'aprenentatge musical de l'educació primària.

#### Competències pròpies de la matèria

Els continguts de la matèria de música desenvolupen directament les competències comunicatives i, en especial, la competència artística i cultural. Fomenten la capacitat d'apreciar, comprendre i valorar críticament diferents manifestacions culturals i musicals, per mitjà de les experiències perceptives, expressives i del coneixement de músiques de diferents cultures, èpoques i estils. Potencien, així, actituds obertes i respectuoses i ofereixen elements per a l'elaboració de judicis fonamentats respecte a les distintes manifestacions musicals, establint connexions amb d'altres llenguatges artístics i amb els contextos social i històric als que se circumscriu cada obra.

L'orientació de la matèria, en la qual l'expressió juga un paper important, permet adquirir habilitats per expressar idees, experiències o sentiments de forma creativa, especialment presents en continguts relacionats amb la interpretació, la improvisació i la composició, tant individual com col·lectiva, que a la vegada estimulen la imaginació i la creativitat.

#### Aportació de la matèria a l'adquisició de les competències bàsiques

La música col·labora en el desenvolupament de la competència d'autonomia i iniciativa personal, per mitjà del treball col·laboratiu i l'habilitat per planificar i gestionar projectes. La interpretació i la composició són dos clars exemples d'activitats que requereixen d'una planificació prèvia i de la presa de decisions per obtenir els resultats desitjats. En les activitats relacionades especialment amb la interpretació musical, es desenvolupen capacitats i habilitats com la perseverança, la responsabilitat, l'autocrítica i l'autoestima.

La música contribueix també a la competència social i ciutadana. La participació en activitats musicals de distinta índole, especialment les relacionades amb la interpretació i creació col·lectiva que requereixen d'un treball cooperatiu, col·labora en l'adquisició d'habilitats per relacionar-se amb els altres. La participació en experiències musicals col·lectives permet expressar idees pròpies, valorar les dels altres i coordinar les pròpies accions amb les dels altres integrants del grup responsabilitzant-se en la consecució d'un resultat. El contacte amb una àmplia varietat de músiques, tant del passat com del present, afavoreix la comprensió de les aportacions de les diferents cultures i la valoració dels altres i dels trets de la societat en què es viu.

La música també contribueix de manera directa al desenvolupament del tractament de la informació i competència digital. L'ús dels recursos tecnològics en el camp de la música possibilita el coneixement i domini bàsic del



maquinari i el programari musical, els distints formats de so i d'audiovisual o les tècniques de tractament i gravació del so relacionats, entre altres, amb la producció de missatges musicals, audiovisuals i multimèdia. Així mateix, afavoreix el seu aprofitament com a eina per als processos d'autoaprenentatge i la seva possible integració en les activitats d'oci.

A més, l'obtenció d'informació musical requereix de destreses relacionades amb el tractament de la informació encara que des d'aquesta matèria, mereix especial consideració l'ús de productes musicals i la seva relació amb la distribució i els drets d'autor.

La música també contribueix al desenvolupament de la competència per aprendre a aprendre, potenciant capacitats i destreses fonamentals per al aprenentatge guiat i autònom com l'atenció, la concentració i la memòria, al temps que desenvolupa el sentit de l'ordre i de l'anàlisi. D'una banda, l'audició musical necessita una escolta reiterada per arribar a conèixer una obra, reconèixer-la, identificar els seus elements i "apropiar-se" d'ella. D'una altra, totes aquelles activitats d'interpretació musical i d'entreteniment auditiu requereixen la presa de consciència sobre les pròpies possibilitats, la utilització de distintes estratègies d'aprenentatge, la gestió i control eficaç dels propis processos.

En relació amb la competència en comunicació lingüística, la música contribueix, com altres matèries, a enriquir els intercanvis comunicatius i a l'adquisició i ús d'un vocabulari musical bàsic. També col·labora a la integració del llenguatge musical i del llenguatge verbal, i a la valoració de l'enriquiment d'aquesta interacció.

Des del punt de vista de la competència en el coneixement i la interacció amb el món, la música realitza la seva aportació a la millora de la qualitat del medi ambient, identificant i reflexionant sobre l'excés de soroll, la contaminació sonora i l'ús indiscriminat de la música, amb la finalitat de generar hàbits saludables. A més, els continguts relacionats amb l'ús correcte de la veu i de l'aparell respiratori, no tan sol per aconseguir resultats musicals òptims, sinó també per prevenir problemes de salut, incideixen en el desenvolupament d'aquesta competència.

#### *Estructura dels continguts*

Els continguts de la matèria de cada curs s'organitzen en tres apartats: Escoltar i comprendre; Interpretar i crear, i Dimensió social i cultural.

En el primer curs els continguts potencien l'escolta i la interpretació musical; en el tercer curs els continguts se centren en la comprensió i la valoració, sense deixar de banda la pràctica musical (creació, interpretació, enregistrament, difusió), tenint sempre en compte la dimensió social de la música. I en el quart curs, de caràcter optatiu, s'aprofundeix en tots aquests aspectes, tot posant un èmfasi especial en la dimensió cultural de la música, transcendent l'entorn més immediat de l'alumnat.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió entre continguts de matèries diverses mostra les

diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

El desenvolupament de la música a l'Educació secundària obligatòria ha de continuar mantenint en aquesta etapa plena coherència amb l'Educació visual i plàstica, com ja s'ha fet a l'educació primària, on els continguts relatius a plàstica, música i dansa com a expressions artístiques de representació d'idees i sentiments es desenvolupen de forma globalitzada.

La Música comparteix continguts amb altres matèries i caldria aprofitar aquesta transversalitat per a promoure projectes comuns i poder treballar, per exemple, l'expressió corporal amb Educació Física, l'ús dels mitjans electrònics amb Tecnologia o les competències comunicatives amb les Llengües.

Per tal de fer possible la funcionalitat dels aprenentatges, és necessari l'ús transversal i globalitzat dels coneixements i la interacció amb situacions i contextos musicals reals.

L'avaluació dels aprenentatges musicals ha d'estar orientada a determinar el grau de comprensió i d'interacció entre un context musical real i els coneixements adquirits i no pas el grau d'acumulació de coneixements. La interpretació vocal i instrumental o la creació musical han de ser avaluades amb criteris de realització i d'èxit adequats a les capacitats individuals dels alumnes, considerant la progressió i valorant el grau d'assoliment dels objectius.

La matèria de Música hauria de promoure i participar en la realització de concerts i actes musicals a l'aula, al centre i a la comunitat educativa per tal de fer possible la dimensió social i comunicativa de la pràctica musical.

Finalment, cal no oblidar que l'expressió artística, i per tant la música, pot proporcionar experiències personals úniques, que necessiten un context de relació humana i pedagògica càlid i respectuós i un espai comú on tinguin cabuda vivències personals singulars i profundes.

#### *Objectius*

La matèria de Música de l'educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Utilitzar la veu, els instruments i el cos per a expressar-se musicalment de forma creativa i personal.

2. Escoltar comprensivament música d'estils, gèneres i cultures diverses, amb interès, respecte i sensibilitat estètica.

3. Conèixer l'entorn musical i cultural propi i prendre consciència de la universalitat de la pràctica musical, assumint reflexivament la diversitat de cultures i identitats musicals.

4. Conèixer i aplicar tècniques instrumentals i vocals bàsiques per a la interpretació i la creació musical i per a l'expressió corporal.

5. Participar, de forma responsable i proactiva, en activitats musicals organitzades a l'aula, el centre o la comunitat educativa afavorint la cooperació i el treball comú.

6. Reflexionar sobre la dimensió social i cultural de la música i comprendre les seves relacions amb altres àmbits artístics i amb els mitjans de comunicació.

7. Cercar i comprendre informació procedent de diferents fonts i suports per a enriquir els coneixements musicals propis, fent-ne una lectura rigorosa i reflexiva.

8. Fer ús de la tecnologia per a enriquir la percepció, l'expressió i la creació musicals, amb autonomia i esperit crític.

9. Comunicar coneixements, judicis i opinions musicals de forma oral i escrita, amb rigor i claredat, respectant les persones i els valors democràtics.

10. Valorar l'escolta, la pràctica i la creació musical com a font de gaudi, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món.

#### *Primer curs*

##### *Continguts*

##### *Escoltar i comprendre*

Escolta atenta, escolta memorística, escolta comprensiva, escolta reflexiva i escolta creativa.

Identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius de la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura en obres i pràctiques musicals diverses.

Classificació i discriminació auditiva dels diversos tipus de veus i instruments i de diverses agrupacions vocals i instrumentals.

Sensibilització envers les dimensions sensorials i terapèutiques del so i de la música i consideració de la importància d'un entorn sonor saludable.

Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos.

##### *Interpretar i crear*

Interpretació d'obres musicals i pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.

Improvissació i creació amb elements bàsics del llenguatge musical, reflexionant sobre els processos creatius i els components essencials del llenguatge musical.

Exploració i desenvolupament d'habilitats i tècniques elementals de la veu i dels instruments musicals: afinació, precisió, dicció, fraseig i expressió.

Lectura i escriptura de notació musical, també amb editors musicals, al servei de l'audició, la interpretació, la creació i la comprensió de la música.

Coneixement i pràctica de pautes i hàbits d'assaig i d'interpretació individual i en grup.

##### *Dimensió social i cultural*

Coneixement i valoració de manifestacions i obres musicals significatives del patrimoni musical català i universal.

Utilització de fonts d'informació diverses i plurals, per al coneixement de la música.

Coneixement dels recursos musicals que ofereix l'entorn cultural i social proper i disposició a emprar-los de forma cívica i autònoma.

Utilització correcta del vocabulari musical específic per a descriure i explicar els components essencials del llenguatge musical.

Valoració de la pràctica musical com a font de coneixement, d'expressió i de gaudi personal.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques

Anàlisi d'elements de la melodia, l'harmonia i el ritme.

Educació Física

Pràctica de l'expressió corporal i la dansa com a part de la interpretació i creació musicals.

Ciències socials

Valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat i complexitat.

*Criteris d'avaluació*

Utilitzar l'escolta atenta per a memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música actual de forma personal, crítica i creativa.

Crear, individualment o en grup, idees musicals amb la veu i/o els instruments escolars, mostrant iniciativa, creativitat i imaginació.

Participar en la interpretació en grup d'obres musicals senzilles de forma activa i cooperativa.

Identificar i comprendre auditivament els elements significatius de la música (la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura) en fragments d'obres representatives del repertori musical occidental i català.

Identificar auditivament la correlació de la notació musical amb els elements significatius de la música.

Identificar, en l'àmbit quotidià, els diferents usos i funcions de la música.

Expressar una opinió raonada sobre l'experiència musical pròpia.

Participar en projectes musicals col·lectius, mostrant bons hàbits de treball personal i de treball en equip.

Comunicar, de forma oral o escrita, els coneixements musicals adquirits utilitzant correctament el vocabulari musical específic.

Tercer curs

*Continguts*

Escoltar i comprendre

Aprofundiment en l'escolta atenta, l'escolta memorística, l'escolta comprensiva, l'escolta reflexiva i l'escolta creativa.

Aprofundiment en la identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius de la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura en obres i pràctiques musicals diverses.

Comprensió i valoració d'obres i pràctiques musicals en la seva dimensió expressiva i estètica.

Expressió raonada d'opinions i judicis musicals, adoptant una actitud de diàleg i respecte.

Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos.

Interpretar i crear

Interpretació d'obres musicals i pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.

Improvisació i creació de fragments i composicions musicals senzilles, reflexionant sobre els processos creatius i els components essencials del llenguatge musical.

Desenvolupament d'habilitats i tècniques bàsiques d'improvisació i composició musical orientades a la creativitat i a l'expressió personal i col·lectiva.

Desenvolupament d'habilitats i tècniques elementals de la veu i dels instruments musicals: afinació, precisió, dicció, fraseig i expressió.

Lectura i escriptura de notació musical, també amb editors musicals, al servei de l'audició, la interpretació, la creació i la comprensió de la música.

Utilització de dispositius i instruments electrònics a l'abast per a la creació, interpretació, enregistrament i anàlisi de peces i activitats musicals.

Dimensió social i cultural

Coneixement i valoració de manifestacions i obres musicals significatives del patrimoni musical català i universal.

Aproximació a la pluralitat d'estils i corrents musicals actuals i als seus valors culturals i socials.

Utilització de fonts d'informació diverses i plurals, per al coneixement de la música.

Valoració crítica de la presència del so i la música en el propi entorn, i del seu consum en la societat actual.

Valoració de la pràctica musical com a font de coneixement, d'expressió i de gaudi personal.

Connexions amb altres matèries

Tecnologies

Ús de dispositius i instruments electrònics.

Llengua

Expressió raonada d'opinions i judicis musicals.

Educació Física

Pràctica de l'expressió corporal i la dansa com a part de la interpretació i creació musicals.

Educació visual i plàstica. Ciències socials

Ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals, etc.) per interpretar la realitat i per comunicar els resultats d'una recerca.

Valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat i complexitat.

*Criteris d'avaluació*

Utilitzar l'escolta atenta per a memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música actual de forma personal, crítica i creativa.

Crear, individualment o en grup, fragments o frases musicals amb la veu i/o els instruments escolars, mostrant iniciativa, creativitat i imaginació.

Participar en la interpretació en grup d'obres musicals senzilles de forma activa i cooperativa, assumint les responsabilitats pròpies de la interpretació pública.

Utilitzar, de forma autònoma i eficaç, els recursos bàsics que ofereixen la tecnologia musical i les TIC per a la interpretació musical i per a la recerca d'informació.

Expressar opinions musicals pròpies, fonamentant-les en els valors estètics, culturals i socials que encarnen les opcions fetes.

Identificar, en l'àmbit quotidià, els diferents usos i funcions de la música i la seva presència social, apreciament críticament les seves múltiples facetes.

Expressar una opinió raonada sobre esdeveniments musicals del món actual.

Participar en projectes musicals col·lectius, mostrant bons hàbits de treball personal i de treball en equip.

Comunicar, de forma oral o escrita, els coneixements musicals adquirits utilitzant correctament el vocabulari musical específic.

Quart curs (optativa)

*Continguts*

Escoltar i comprendre

Aprofundiment en l'escolta atenta, l'escolta memorística, l'escolta comprensiva, l'escolta reflexiva i l'escolta creativa.

Identificació i anàlisi auditiva d'elements significatius d'estils, gèneres i formes en obres i pràctiques musicals diverses.

Comprensió i valoració d'obres i pràctiques musicals en la seva dimensió expressiva, estètica, comunicativa i social.

Expressió raonada d'opinions i judicis musicals, oralment i per escrit, emprant un vocabulari adequat i adoptant una actitud de diàleg i respecte.

Interès per escoltar i conèixer obres i estils musicals diversos.

Reflexió sobre la presència social de la música i consideració de la importància d'un entorn sonor saludable.

Interpretar i crear

Aprofundiment en la interpretació d'obres musicals i en la pràctica de l'expressió corporal i la dansa utilitzant la veu, els instruments i el cos.

Improvisació i creació d'arranjaments i composicions musicals senzilles, reflexionant sobre els processos creatius i els components idiomàtics dels estils musicals.

Aprofundiment en el desenvolupament d'habilitats i tècniques bàsiques d'improvisació i composició musical orientades a la creativitat i a l'expressió personal i col·lectiva.

Aprofundiment en el desenvolupament d'habilitats i tècniques elementals de la veu i dels instruments musicals emprats.

Utilització de recursos informàtics i electrònics com a eines per a l'escolta, la interpretació, la creació, l'edició, l'enregistrament i la difusió de fragments i obres musicals.

Realització d'audicions o concerts i participació activa en les seves fases de planificació, assaig, execució, direcció i avaluació.

Dimensió social i cultural

Coneixement i valoració d'obres i estils musicals significatius de la música culta catalana i occidental.

Aproximació a la pluralitat de tradicions musicals del món i als seus valors culturals i estètics.

Utilització de fonts d'informació diverses i plurals per al coneixement de la música i del seu context històric, cultural i social.

Anàlisi de les relacions de la música amb el cinema, el teatre, els mitjans de comunicació, la

publicitat, els videojocs i la indústria musical.

Utilització correcta del vocabulari musical específic per a descriure i explicar els components essencials d'estils, gèneres i cultures musicals diverses.

Coneixement dels recursos per a la creació, interpretació, enregistrament i difusió de produccions sonores i audiovisuals que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació i disposició a emprar-los de forma cívica i responsable.

Connexions amb altres matèries

Educació visual i plàstica. Ciències socials. Educació civicoètica

Anàlisi de produccions audiovisuals, inclosa la publicitat, en el seu context i interpretació dels missatges.

Tecnologia. Informàtica

Ús de recursos TIC en la creació, interpretació, enregistrament i difusió de produccions musicals.

*Criteris d'avaluació*

Utilitzar l'escolta atenta per a memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música actual i la música del passat de forma personal, crítica i creativa.

Crear, individualment o en grup, breus peces musicals amb la veu i/o els instruments escolars, mostrant iniciativa, creativitat i imaginació.

Participar en la interpretació en grup d'obres musicals senzilles de forma activa i cooperativa, assumint les responsabilitats pròpies de la interpretació pública.

Identificar i comprendre auditivament els elements significatius d'estils i gèneres musicals en fragments d'obres representatives del patrimoni musical universal.

Utilitzar els recursos bàsics que ofereixen la tecnologia musical i les TIC per a la producció, enregistrament i difusió de la música, de forma autònoma i eficaç.

Exposar valoracions i judicis estètics propis referits a obres musicals de tradicions i cultures diverses, argumentant-los amb criteris artístics i mostrant interès i respecte per les valoracions diferents.

Identificar, en l'àmbit quotidià i històric, els diferents usos i funcions de la música i la seva presència social, apreciament críticament les seves múltiples facetes.

Reflexionar sobre els usos de la música en el món actual de forma crítica, raonada i respectuosa.

Dur a terme projectes musicals col·lectius, mostrant bons hàbits de treball personal i de treball en equip.

Comunicar, de forma oral o escrita, els coneixements musicals adquirits utilitzant correctament el vocabulari musical específic.

*Tecnologies*

Les tecnologies han adquirit una importància progressiva en la vida de les persones i en el funcionalment de la societat. La formació de les ciutadanes i els ciutadans requereix actualment una atenció específica a l'adquisició dels coneixements i habilitats necessaris per prendre decisions sobre l'ús d'objectes i processos tec-

nològics, resoldre problemes relacionats amb ells i, en definitiva, per utilitzar els distints materials, processos i objectes tecnològics per augmentar la capacitat d'actuar sobre l'entorn, per millorar la qualitat de vida i per comunicar-se de manera eficaç en la societat del coneixement actual.

L'ensenyament i aprenentatge d'aquesta matèria pretén fomentar i desenvolupar les habilitats que permeten a l'alumnat la comprensió dels objectes tecnològics i la seva utilització i manipulació, incloent-hi l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, internet i les comunitats virtuals com eines importants en aquest procés.

Les tecnologies de la informació i comunicació influeixen positivament en el rendiment escolar si se'n fa un ús adequat, i subministren a l'alumnat una eina que li permet explorar totes les matèries curriculars, consolidar coneixements i simular fenòmens i situacions noves que ajuden a aprendre a aprendre.

Com que a l'educació primària ja s'ha iniciat l'alumnat en les eines més senzilles de comunicació a través de les àrees, i aquests continguts són transversals i també es troben en els diferents currículums de l'educació secundària obligatòria, des de la matèria de Tecnologies s'ha de vetllar perquè l'alumnat adquireixi un cabal més elevat d'habilitats i competències en les tecnologies de la informació i comunicació -explorar, obtenir, analitzar, intercanviar i presentar la informació- per poder-les utilitzar directament en les altres matèries, en les situacions quotidianes de comunicació i per garantir-ne l'ús de manera autònoma a fi de continuar el seu aprenentatge al llarg de tota la vida.

La matèria de Tecnologies té lligams amb els continguts de les matèries de Ciències de la naturalesa, Ciències socials, geografia i història i Educació visual i plàstica, ja que s'hi treballen continguts comuns que afecten les relacions entre ciència, tecnologia i societat; i també amb les matèries instrumentals com les llengües i les matemàtiques.

L'activitat tecnològica requereix un enfocament integrat dels distints elements que intervernen: les solucions tècniques tradicionals, el coneixement científic, l'aplicació tècnica, el component econòmic, la dimensió estètica, la dimensió comunicativa, etc. Tots aquests elements incideixen de manera rellevant en l'entorn i en la vida de les persones i permeten analitzar millor la manera en què els avenços científics i tècnics han influït en les condicions de vida i s'han adaptat a costums i creences de la societat en què s'han desenvolupat. Aquest enfocament permet a la matèria de tecnologies abordar la significació del coneixement que també s'imparteix en altres matèries.

La matèria Tecnologies i les matèries de quart curs Tecnologia i Informàtica ofereixen un ampli ventall de metodologies i estratègies que, dins del marc del procés tecnològic, permeten arribar a la diversitat de capacitats i d'interessos l'alumnat. Les distintes vessants de la matèria també permeten desenvolupar en l'alumnat hàbits i capacitats que els seran imprescindibles en el futur, com ara actuar amb correcció i seguretat, conèixer i valorar les diferents formes d'incorporació al món productiu, orientar-se cap a estudis

posteriors o ser usuaris crítics i responsables de les tecnologies.

*Competències pròpies de la matèria*

Les competències pròpies de la matèria de Tecnologies estan estretament vinculades a les competències específiques centrades en conèixer i habitar el món, que comprèn la competència en el coneixement i la interacció amb el món i la competència social i ciutadana.

Assolir la competència de conèixer i habitar el món implica adquirir coneixements sobre objectes, processos, sistemes i entorns tecnològics, així com desenvolupar destreses tècniques i habilitats per manipular objectes amb precisió i seguretat. L'anàlisi d'objectes i sistemes tècnics des de diferents punts de vista permet conèixer com s'han dissenyat i construït els elements que els formen i quina funció desenvolupen dins el conjunt, facilitant el seu ús i conservació.

En la matèria de Tecnologies, el coneixement i la interacció amb el món físic implica identificar problemes rellevants, realitzar observacions i manipulacions, formular-se preguntes i obtenir respostes aplicant el coneixement teòric i empíric disponible. També suposa adquirir competències per fer un ús responsable dels recursos, tenir cura del medi, practicar un consum racional i vetllar per la pròpia salut i la dels altres com a elements clau de la millora de la qualitat de vida de les persones.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds per aplicar els coneixements propis de la matèria en el marc d'un treball individual i col·lectiu rigorós i també per prendre decisions en un món en què els avenços en els àmbits científic i tecnològic són molt ràpids i tenen una influència decisiva en la vida de les persones, la societat i l'entorn. També implica el desenvolupament de valors i criteris ètics associats a la ciència i a la tecnologia, dins l'objectiu d'educar per una ciutadania responsable en una societat amb un component tecnològic cada vegada més complex i exigent.

El tractament de la informació i la competència digital també s'ha de considerar una competència pròpia de la matèria. El tractament específic de les tecnologies de la informació i la comunicació, integrat a aquesta matèria, proporciona una oportunitat especial per desenvolupar aquesta competència, associada al desenvolupament de continguts que permeten localitzar, processar, elaborar, emmagatzemar, presentar i difondre la informació a través de les tecnologies de la informació i la comunicació. L'ús d'aquestes tecnologies està associat, també, a la simulació de processos tecnològics i a l'adquisició de destreses relatives als entorns multimèdia. Aquesta competència permet valorar la informació i la comunicació com a fonts de comprensió i transformació de l'entorn en un món globalitzat.

*Aportació de la matèria a les competències bàsiques*

La matèria de Tecnologies col·labora en el desenvolupament d'altres competències bàsiques. Participa en el desenvolupament de la competència matemàtica per mitjà de l'ús d'eines matemàtiques, de manera contextualitzada, en la mesura que proporciona situacions d'aplicabilitat



a diversos camps i facilita la visibilitat d'aquestes aplicacions i de les relacions entre els diferents continguts matemàtics. Les eines matemàtiques especialment presents en la matèria estan relacionades amb la resolució de problemes pràctics de l'entorn: mesura i càlcul de magnituds bàsiques, l'ús d'escales, la lectura i interpretació de gràfics, i la resolució de problemes basats en l'aplicació d'expressions matemàtiques referides a principis i fenòmens físics.

Les tecnologies contribueixen també a l'adquisició de competències comunicatives. La contribució a la competència lingüística i audiovisual es realitza a través de l'adquisició del vocabulari específic, que ha de ser utilitzat en els processos de recerca, anàlisi, selecció, síntesi i comunicació de la informació. La lectura, interpretació i redacció d'informes i documents tècnics contribueix al coneixement i a la capacitat d'utilitzar textos de diferents tipologies. La contribució a la competència artística i cultural s'assoleix per mitjà de l'ús d'instruments de representació gràfica i el disseny i construcció d'objectes i estructures, però també per l'apreciació de la diversitat de produccions tecnològiques de les societats.

A l'adquisició de la competència d'aprendre a aprendre es contribueix per mitjà del desenvolupament d'estratègies de resolució de problemes tecnològics, especialment per mitjà de l'obtenció, anàlisi i selecció d'informació útil per abordar un projecte.

Finalment, la competència d'autonomia i iniciativa personal implica desenvolupar-se amb autonomia i iniciativa personal en diversos àmbits de la vida i del coneixement, inclòs el tecnològic; abordar els problemes tecnològics de manera reflexiva i plantejar alternatives i solucions de manera autònoma i creativa.

#### *Estructura dels continguts*

La matèria presenta, d'una banda, els continguts tecnològics que s'han de desenvolupar en els cursos de primer a tercer per a tot l'alumnat en la matèria de Tecnologies; i de l'altra, els continguts de dues matèries optatives en el quart curs: Tecnologia i Informàtica.

Els continguts del primer curs són: La tecnologia i el procés tecnològic. Eines i materials de tecnologia; Disseny i construcció d'objectes; Les TIC com a eina per a la integració i la comunicació de la informació. Els continguts del segon curs giren a l'entorn de: Electricitat; Processos i transformacions tecnològiques en la vida quotidiana; L'ordinador com a mitjà d'informació i comunicació. Finalment, els continguts del tercer curs són: Màquines, mecanismes i estructures; Els projectes tecnològics; Les comunicacions.

Pel que fa a la matèria optativa de Tecnologia, els seus continguts se centren en: L'habitatge; Electrònica, pneumàtica i hidràulica; Control i automatització.

En relació amb la Informàtica, els continguts que s'hi treballen són: Creacions multimèdia; Publicació i difusió de continguts; Eines per a la comunicació.

Encara que en l'Educació secundària obligatòria els continguts es presentin organitzats per matèries, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre ells sempre que sigui possible. La connexió

entre continguts de matèries diverses mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit.

Les connexions poden establir-se amb naturalitat en situacions de relació amb l'entorn i la vida diària. Al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres matèries; la proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva.

#### *Consideracions sobre el desenvolupament del currículum*

##### *Tecnologies de primer a tercer curs*

Com que a l'educació primària ja s'ha iniciat l'alumnat en les eines més senzilles de comunicació a través de les àrees, i aquests continguts són transversals i també es troben en els diferents currículums de l'educació secundària obligatòria, des de la matèria de Tecnologies s'ha de vetllar perquè l'alumnat adquireixi un cabal més elevat d'habilitats i competències en les tecnologies de la informació i comunicació -explorar, obtenir, analitzar, intercanviar i presentar la informació- per poder-les utilitzar directament en les altres matèries, en les situacions quotidianes de comunicació i per garantir-ne l'ús de manera autònoma a fi de continuar el seu aprenentatge al llarg de tota la vida. El fet que a cada curs un dels blocs de continguts es refereixi a les TIC no s'ha d'interpretar que cal dedicar-li un trimestre de manera exclusiva; els continguts TIC no s'han d'impartir a banda sinó que s'han d'integrar en les activitats tecnològiques quotidianes. Les TIC són una eina per a l'elaboració, presentació i divulgació de les consecucions pròpies de la tasca tecnològica.

Els continguts i els criteris d'avaluació del primer curs pretenen que l'alumnat comenci a treballar de bon principi seguint el procés tecnològic i construint objectes senzills que suposin l'ús de components estructurals i elèctrics. Més endavant, se sistematitzaran els aspectes teòrics de les estructures i dels circuits elèctrics. No es tracta, doncs, a primer, de fer teoria de la tecnologia, del procés tecnològic, de materials, d'estructures i d'electricitat, sinó d'utilitzar el procés tecnològic per reconèixer-lo, tot fent un constructe senzill amb elements mecànics i elèctrics per a després reflexionar i sistematitzar a partir de l'experiència pràctica. També més endavant s'aprofundirà en el model de procés tecnològic. Des del primer moment i al llarg del curs, les TIC seran una eina per a la integració, comunicació i divulgació de la informació.

Els continguts del segon curs han de permetre que l'alumnat conegui, analitzi i reproduïxi (totalment o parcial) un procés industrial proper que el professorat seleccionarà en funció de l'entorn del centre.

Els continguts del tercer curs han de permetre sistematitzar els conceptes sobre estructures que s'han emprat de manera intuïtiva i experimental a primer curs. El mateix passa també amb el procés tecnològic, que ara s'estudia i s'utilitza en tots els seus passos. En aquest curs l'alumnat ha de realitzar un procés tecnològic complet,

preferentment en relació amb l'habitatge, integrant-hi les eines informàtiques que s'utilitzen al llarg dels tres cursos, amb especial atenció als mitjans utilitzats per a la divulgació.

#### *Les matèries optatives de quart*

##### *Tecnologia*

En aquesta matèria l'alumnat ha de centrar el seu treball en les tecnologies de control aplicades a entorns propers o estudiats anteriorment, com ara l'habitatge o un procés industrial proper. La pneumàtica s'hi ha d'incorporar de manera experimental, mentre que per a la hidràulica es pot fer servir programari de simulació.

##### *Informàtica*

En aquesta matèria l'alumnat ha de centrar el seu treball en l'aplicació de tècniques d'edició digital en format multimèdia per dissenyar i elaborar presentacions, exposicions d'idees i projectes, així com en el desenvolupament de continguts a Internet per mitjà d'eines col·laboratives en entorns virtuals.

##### *Objectius*

1. Concebre la tecnologia com un conjunt de coneixements operatius de diferents àrees del coneixement destinats a cobrir determinades necessitats de les persones individualment o col·lectiva.

2. Relacionar la tecnologia amb els factors que caracteritzen el desenvolupament econòmic i social tot cercant propostes solidàries i sostenibles.

3. Analitzar materials, objectes i sistemes tècnics per comprendre el seu funcionament, conèixer els seus elements i les funcions que realitzen, aprendre la millor forma d'utilitzar-los i controlar-los, entendre les raons que condicionen el seu disseny i construcció.

4. Projectar i construir objectes i sistemes tècnics senzills tot aplicant, amb autonomia i creativitat, el procés tecnològic: seleccionar i elaborar la documentació pertinent, dissenyar i construir objectes o sistemes que resolguin el problema plantejat i avaluar la seva idoneïtat.

5. Expressar i comunicar idees i solucions tècniques, raonant la seva viabilitat, i utilitzant recursos gràfics i informàtics, la terminologia i la simbologia adients.

6. Treballar de forma autònoma, responsable i creativa en la presa de decisions, en l'execució de tasques i en la recerca de solucions, tot mostrant una actitud dialogant i de respecte en el treball en equip. Aplicar sempre la normalització i les mesures de seguretat.

7. Utilitzar els diferents recursos que ens ofereixen les TIC i Internet com a eines de treball habitual així com gestionar, de forma correcta i amb seguretat, la informació, els sistemes operatius i els programes informàtics adients per a la resolució d'un problema concret o per a la representació i disseny d'objectes o processos.

8. Utilitzar els serveis telemàtics adequats com a resposta a les necessitats relacionades amb la formació, l'oci, la inserció laboral, l'administració, la salut o el comerç, valorant fins a quin punt cobreixen les necessitats i si ho fan d'una forma apropiada i segura.

9. Valorar de forma crítica els avenços tecnològics, la seva influència en el medi ambient,

la salut i el benestar individual i col·lectiu i en la societat en general.

Primer curs

*Continguts*

La tecnologia i el procés tecnològic. Eines i materials de tecnologia

Reconeixement i anàlisi d'eines i màquines pròpies de l'entorn tecnològic: utilització, manteniment i normes de seguretat.

Anàlisi de les propietats i usos dels diferents materials tècnics i deducció de les seves aplicacions a partir de l'observació i anàlisi de diferents objectes.

Utilització d'instruments de representació gràfica aplicant acotacions, escales i sistemes de representació normalitzats per representar objectes.

Valoració de la necessitat de fer un ús responsable dels materials contemplant el seu possible estalvi, reutilització i reciclatge.

Valoració de la necessitat d'utilitzar les eines i tècniques adients per treballar amb cada material seguint les normes de seguretat.

Disseny i construcció d'objectes

Disseny i construcció d'un objecte senzill amb els materials i les eines adients aplicant els sistemes de representació tractats.

Observació d'objectes quotidians i de construccions simples per tal d'identificar els seus elements estructurals i els esforços a les que estan sotmeses.

Disseny i construcció d'estructures senzilles aplicades a un objecte per millorar la seva resistència als esforços.

Disseny i construcció de circuits elèctrics bàsics aplicats a objectes de construcció pròpia.

Utilització de simuladors per a la comprovació del funcionament de circuits elèctrics.

Utilització de simuladors d'estructures per determinar, a nivell bàsic, esforços i estabilitat.

Les TIC com eina per a la integració i la comunicació de la informació

Utilització, funcionament i anàlisi dels diferents dispositius TIC que aporten o recullen informació mitjançant l'ordinador: càmeres, dispositius de memòria, PDAs, telèfons mòbils i interconnexió entre ordinadors.

Utilització dels sistemes operatius per a emmagatzemar, organitzar i recuperar informació de suports físics o virtuals.

Utilització de programes per a la creació, edició, millora i presentació de la documentació i els treballs elaborats.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques. Ciències socials  
Representació gràfica i escales

Llengua  
Producció de textos orals i escrits per comunicar i compartir projectes.  
Presentació de documentació i treballs.

Ciències de la naturalesa  
Reutilització i reciclatge de materials  
Ús de normes de seguretat

Amb totes les matèries, utilització dels recursos TIC.

*Criteris d'avaluació*

Conèixer i utilitzar les eines i màquines emprades en el taller i descriure les propietats dels diferents materials tècnics que les componen, relacionant-les amb les seves aplicacions, evolució i tècniques de treball.

Utilitzar de forma correcta la representació gràfica per descriure objectes i processos, aplicant correctament la normalització i la simbologia i utilitzant aplicacions informàtiques i instruments de dibuix.

Seguir correctament les fases del procés tecnològic en el disseny i construcció d'un objecte senzill utilitzant les eines i màquines de forma correcta i respectant les normes de seguretat i triant els materials adients fent-ne un ús sostenible

Identificar els esforços a què està sotmesa una estructura i els elements que la componen observant models teòrics i exemples de l'entorn.

Dissenyar i construir estructures senzilles tant de forma real com mitjançant simuladors gràfics aplicades a objectes quotidians.

Dissenyar i construir circuits elèctrics bàsics que formin part d'un objecte de construcció pròpia o del grup.

Conèixer i utilitzar els diferents dispositius TIC per tal de realitzar transferència de dades.

Gestionar la informació de forma lògica i utilitzar de forma àgil programes i aplicacions informàtiques realitzant la seva instal·lació i, manteniment.

Comunicar de forma oral i escrita els treballs quotidians i els projectes realitzats utilitzant eines informàtiques que integrin diferents mitjans de presentació.

Segon curs

*Continguts*

Electricitat

Reconeixement de la funció dels elements d'un circuit elèctric i de la seva simbologia: generadors, conductors, receptors i aparells de comandament.

Caracterització del corrent elèctric altern i continu. Identificació dels efectes del corrent elèctric: llum, calor, moviment, magnetisme.

Anàlisi dels principals processos de generació d'electricitat a partir de diferents fonts d'energia. Valoració de la utilització d'energies renovables per a la generació d'electricitat. Reconeixement experimental de motors elèctrics.

Mesura de les magnituds elèctriques bàsiques en un circuit: tensió elèctrica, intensitat i resistència.

Disseny i construcció de circuits elèctrics senzills amb elements físics per donar resposta a les necessitats de l'habitatge i altres entorns, i amb programes de simulació per estudiar els efectes produïts pels canvis d'algunes de les variables.

Processos i transformacions tecnològiques en la vida quotidiana

Caracterització de l'obtenció de les matèries primeres.

Reconeixement de la transformació industrial de la matèries primeres en productes elaborats. Identificació de tècniques utilitzades en

els processos de transformació de productes elaborats.

Identificació d'accions relacionades amb la comercialització de productes: embalatge, etiquetatge, manipulació i transport. Valoració del consum responsable.

Anàlisi d'un procés industrial proper.

Contrastació de similituds i diferències entre processos tecnològics.

Valoració dels canvis en les necessitats humanes.

Valoració de l'impacte de la transformació de les matèries primeres en el medi.

L'ordinador com a mitjà d'informació i comunicació

Ús d'Internet: interpretació de la seva terminologia, estructura i funcionament. Utilització de l'ordinador com a mitjà de comunicació individual i en grup: correu electrònic, fòrum, xat i videoconferència.

Utilització d'eines i aplicacions per a la cerca, descàrrega i intercanvi i publicació d'informació. Actitud crítica i responsable de la propietat i distribució dels programes i de la informació.

Selecció de la informació obtinguda per mitjans telemàtics tenint en compte la seva autoritat, fiabilitat i finalitat.

Utilització i gestió de recursos compartits mitjançant xarxes locals.

Utilització d'entorns virtuals d'aprenentatge.

Ús dels mitjans de presentació de la informació. Creació i exposició de presentacions dels treballs individuals i de grup.

Connexions amb altres matèries

Matemàtiques  
Resolució de problemes.

Llengua  
Comunicació, cerca, intercanvi i publicació d'informació per mitjà d'Internet.  
Presentació de documentació i treballs.

Ciències de la naturalesa  
Utilització de l'energia.

Ús de normes de seguretat.  
Amb totes les matèries, utilització dels recursos TIC.

*Criteris d'avaluació*

Comprendre i descriure el funcionament de circuits elèctrics bàsics i les seves aplicacions a sistemes tècnics senzills. Dissenyar i construir circuits elèctrics bàsics tant amb components com mitjançant l'ús de simuladors. Integrar aquests circuits de baixa tensió a joguines, objectes de construcció pròpia i maquetes d'habitatges.

Descriure el procés de generació d'electricitat a partir de diferents fonts d'energia i el procés d'obtenció de moviment a partir de l'electricitat. Valorar la necessitat d'un consum raonat d'energia a la vida quotidiana i la utilització d'estratègies adients per aconseguir-ho.

Comprendre els efectes i les interrelacions de les magnituds elèctriques bàsiques i realitzar mesures de forma experimental.

Valorar la importància de l'electricitat en la resolució de problemes i en el desenvolupament tecnològic.

Reconèixer els diferents processos, tècniques i transformacions industrials aplicades a les matèries primeres fins convertir-se en productes elaborats i posats a l'abast del consumidor. Analitzar el procés industrial d'un producte característic de la zona.

Valorar la necessitat d'una compra i un consum responsable dels productes.

Utilitzar Internet de forma correcta per a comunicar-se, cercar, descarregar, intercanviar i publicar informació així com conèixer el seu funcionament, estructura i terminologia.

Valorar la propietat intel·lectual pel que fa a l'ús i difusió de la informació i dels programari accessible mitjançant Internet.

Compartir de forma correcta recursos tant de xarxes d'ordinadors com de comunitats virtuals, valorant la necessitat de col·laborar en la construcció compartida del coneixement.

Crear i presentar informació mitjançant eines informàtiques i entorns multimèdia.

### Tercer curs

#### Continguts

##### Màquines, mecanismes i estructures

Caracterització dels diferents tipus d'esforços que pot patir un material mitjançant l'observació.

Anàlisi d'objectes quotidians i de construccions simples per tal d'analitzar-ne els seus elements estructurals i els esforços a les que estan sotmeses.

Caracterització de les màquines tèrmiques. Valoració de l'ús de combustibles tradicionals i alternatius i del seu impacte en el medi.

Reconeixement de mecanismes emprats per a la transmissió i transformació del moviment i anàlisi de la seva funció en diferents màquines.

Utilització de simuladors per reproduir i entendre el funcionament de mecanismes i associacions d'ells, i determinar esforços i estabilitat d'estructures.

Disseny, desenvolupament i avaluació de projectes que inloguin mecanismes i associacions de mecanismes per a realitzar una funció determinada.

##### Els projectes tecnològics

Identificació de problemes tecnològics i de les fases del procés de recerca de solucions.

Caracterització dels elements del projecte tecnològic: utilitat i funcionalitat de l'objecte o procés; relació de materials, eines i maquinari necessari; estudi econòmic del projecte; planificació del procés de realització; avaluació del resultat; elaboració de la memòria.

Construcció d'un objecte o màquina que integri les fases d'un projecte tècnic.

Ús d'aplicacions informàtiques per a la cerca d'informació, la resolució de problemes i la presentació de la memòria.

Utilització de la simbologia i el llenguatge tècnic adient.

Valoració de l'estalvi de material: reciclatge, reutilització i economització.

Aplicacions i normes de seguretat i d'ús en la utilització de màquines, eines i espais.

##### Les comunicacions

Anàlisi de les comunicacions alàmbriques i inalàmbriques: telefonia, ràdio, sistemes de

posicionament global, ordinador i televisió. Reflexió sobre el seu ús responsable.

Creació i edició de continguts multimèdia per a la publicació de treballs individuals i de grup a Internet.

Exposició oral de treballs individuals i de grup utilitzant l'ordinador com a mitjà de comunicació en un espai real o virtual.

##### Connexions amb altres matèries

Matemàtiques  
Simbologia.

Llengua  
Exposició oral i presentació de treballs.

Ciències de la naturalesa  
Caracterització dels combustibles i el seu impacte en el medi.

Ús de normes de seguretat.

Ciències socials  
Anàlisi de materials, combustibles i màquines industrials i de la incidència de les activitats industrials sobre el medi.

Educació per la ciutadania i drets humans  
Ús responsable dels recursos TIC  
Amb totes les matèries, utilització dels recursos TIC.

##### Críteris d'avaluació

Dissenyar i construir estructures que formin part d'un projecte tecnològic, tenint en compte aspectes dels materials: rigidesa, lleugeresa, flexibilitat.

Reconèixer la font i tipus d'energia que permet el funcionament de diferents mecanismes i màquines. Cercar estratègies d'estalvi energètic.

Comprendre i descriure el funcionament i l'aplicació dels diferents mecanismes de transmissió i transformació del moviment a partir de l'anàlisi i l'observació d'aquests en diferents màquines.

Dissenyar, construir i simular sistemes de mecanismes que realitzen una funció determinada dins d'un projecte tecnològic.

Resoldre i identificar problemes tecnològics proposant una solució que ha de passar per la recerca d'informació, el disseny, la planificació, el desenvolupament i l'avaluació d'aquesta solució.

Construir un objecte establint un pla de treball organitzat que permeti arribar a una solució correcta tenint en compte criteris d'estalvi de recursos i respecte pel medi ambient tot seguint les normes de seguretat de treball amb eines i materials.

Publicar els treballs personals i de grup en format de pàgina web

Utilitzar correctament la simbologia i el llenguatge tècnic.

Conèixer el funcionament bàsic dels principals tipus de comunicació a distància i reflexionar sobre el seu ús i abús.

##### Tecnologia (optativa de quart d'ESO)

#### Continguts

##### L'habitatge

Anàlisi dels elements que condicionen el disseny d'un habitatge: situació, característiques bàsiques, necessitats dels usuaris, estètica.

Caracterització del protocol d'accés a un habitatge: tràmits per a la seva compra o lloguer, condicions d'habitabilitat, accés als serveis.

Anàlisi dels components que configuren les instal·lacions d'un habitatge, utilitzant la simbologia corresponent i reconeixent la normativa de seguretat. Identificació del cost dels serveis bàsics.

Reconeixement de les tècniques bàsiques i dels materials de manteniment i reparació d'un habitatge. Aplicació de tècniques de manteniment i reparació a situacions concretes. Valoració dels avantatges de la utilització de nous materials als habitatges. Mesures de seguretat a l'habitatge.

Valoració d'estratègies d'estalvi energètic i d'aigua als habitatges: arquitectura bioclimàtica i domòtica.

##### Electrònica, pneumàtica i hidràulica

Anàlisi de circuits electrònics analògics i digitals senzills, reconeixent els components bàsics, la seva simbologia i el seu funcionament. Realització de càlculs.

Caracterització d'aplicacions de l'electrònica a processos tècnics i aparells.

Anàlisi i descripció dels components dels sistemes pneumàtic i hidràulic i dels seus principis de funcionament.

Aplicació de la pneumàtica i la hidràulica a la indústria i altres entorns tècnics.

Ús de simuladors per analitzar el funcionament de circuits electrònics i dissenyar circuits pneumàtics i hidràulics

Disseny i muntatge de circuits electrònics i pneumàtics que compleixin o realitzin una funció determinada.

##### Control i automatització

Anàlisi dels diferents elements de control: sensors, actuadors i dispositius de comandament.

Anàlisi de sistemes automàtics: components i funcionament

Aplicació de la tecnologia de control a les instal·lacions dels habitatges i a la indústria.

Disseny, planificació i construcció de sistemes automàtics. Ús de l'ordinador com a element de programació i control.

Ús de simuladors informàtics per comprendre el funcionament de sistemes automàtics i fer-ne el disseny.

Màquines automàtiques i robots: automatismes. Arquitectura d'un robot. Elements mecànics i elèctrics necessaris per el seu moviment.

Disseny, construcció i programació de robots.

Valoració de la incidència de l'automatització en el desenvolupament tecnològic al llarg de la història.

##### Connexions amb altres matèries

Amb totes les matèries, utilització dels recursos TIC.

##### Críteris d'avaluació

Comprendre el procés d'accés i les característiques bàsiques dels habitatges. Reconeixement i valoració de l'evolució tecnològica als habitatges.

Descriure i identificar els elements de les diferents instal·lacions domèstiques per tal de comprendre el seu funcionament, el cost de la seva utilització, així com les mesures de segu-



retat a contemplar

Realitzar activitats de manteniment i reparacions bàsiques a partir d'un exemple real.

Proposar estratègies d'estalvi d'energia i aigua a les llars així com d'automatització aplicada a casos reals o simulats.

Descriure el funcionament i l'aplicació de circuits electrònics senzills.

Realitzar operacions lògiques emprant l'àlgebra de Boole, relacionant plantejaments lògics amb processos tècnics i resoldre mitjançant portes lògiques problemes tecnològics senzills.

Analitzar i descriure els components de sistemes pneumàtics i hidràulics i identificar-ne les seves aplicacions a sistemes de l'entorn.

Dissenyar i construir circuits electrònics i pneumàtics senzills amb components que compleixin una determinada funció en un mecanisme o màquina i mitjançant simuladors.

Analitzar els diferents elements de control de sistemes automàtics i descriure'n el seu funcionament i aplicacions.

Dissenyar i construir sistemes automàtics i robots utilitzant les eines informàtiques adients per a la seva programació i aplicar-los a sistemes tècnics quotidians.

Materialitzar un projecte tècnic, individual o en grup, integrador de les tecnologies treballades, elaborant la memòria tècnica en suport informàtic i realitzant l'exposició en públic i amb suport multimèdia.

Relacionar els factors que poden permetre que les noves tecnologies millorin el procés de producció: aplicació de la informàtica i substitució d'eines per la robòtica amb disminució de riscos i millora de l'eficàcia.

### *Informàtica (optativa de quart d'ESO)*

#### *Continguts*

##### Creacions multimèdia

Aplicació de tècniques d'imatge física a través de perifèrics d'entrada.

Ús de tècniques de tractament de la imatge digital: formats bàsics i la seva aplicació, modificació de la mida de les imatges i selecció de fragments, creació de dissenys gràfics, alteració dels paràmetres de les fotografies digitals.

Captura, edició i exportació d'àudio i de vídeo. Caracterització de formats d'emmagatzematge.

Creació de continguts multimèdia mitjançant aplicacions informàtiques.

##### Publicació i difusió de continguts

Integració i organització d'elements multimèdia en estructures hipertextuals.

Disseny de presentacions amb elements multimèdia.

Creació i publicació a Internet. Estàndards de publicacions.

Valoració de l'accessibilitat de la informació.

##### Eines per a la comunicació

Caracterització de xarxes locals: comunicació entre equips informàtics, usuaris i permisos. Identificació de recursos compartits.

Ús de connexions inalàmbriques i intercanvi d'informació entre dispositius mòbils.

Valoració de la informació i la comunicació com a fonts de comprensió i transformació de

l'entorn social: comunitats virtuals, globalització, interacció a Internet.

Reconeixement i aplicació de mesures de seguretat en l'ús d'Internet.

Valoració de la propietat i la distribució del programari i de la informació.

Adquisició d'hàbits orientats a la protecció de la intimitat i la seguretat personal en els entorns virtuals.

Reconeixement de canals de distribució dels continguts multimèdia: imatge, música, vídeo, ràdio, TV. Accés i descàrrega. Modalitats d'intercanvi.

#### *Criteris d'avaluació*

Aplicar tècniques d'edició digital a imatges fotogràfiques i diferenciar-les de les imatges generades per ordinador.

Realitzar fotografies en format digital, editar-les i modificar el seu format.

Capturar, editar i muntar fragments de vídeo amb àudio.

Integrar diferents elements (text, imatge, so) en un mateix contingut a través d'una aplicació multimèdia.

Dissenyar i elaborar presentacions destinades a recolzar el discurs verbal en l'exposició d'idees i projectes, integrant elements multimèdia.

Desenvolupar continguts per a la xarxa Internet, incorporant recursos multimèdia i aplicant estàndards d'accessibilitat.

Treballar com a usuaris en xarxes locals. Instalar aplicacions i compartir documents.

Connectar dispositius inalàmbrics a la xarxa.

Participar en comunitats virtuals, interactuant de forma activa en les webs, adoptant actituds i conductes adequades, amb respecte als drets i intercanvis de continguts i entorns de treball.

Identificar els models de distribució de continguts a Internet, respectant les seves particularitats a l'hora d'utilitzar i compartir.

#### *Història i cultura de les religions*

Les creences i pràctiques religioses juguen un paper important en el comportament de moltes persones, a la vegada que ajuden a explicar la configuració dels grups humans i les societats, en el passat i en el món d'avui. A més de constituir un conjunt d'idees, preceptes i rituals per als fidels que les practiquen, les religions influeixen les estructures i pràctiques socials, el món del pensament i de l'art, així com els codis de conducta individual i col·lectiva que deriven de les seves respectives concepcions sobre l'ésser humà i el món.

Aquesta perspectiva atorga al fenomen religiós un paper rellevant a l'hora de conèixer l'evolució de les societats i comprendre alguns esdeveniments significatius del present, tant d'ordre polític com social i cultural. Ara bé, en el món actual assistim, més que a d'altres èpoques, a un pluralisme que afecta també a les religions. Simultàniament, es dona una progressiva secularització de la societat i un increment del nombre i difusió de les creences. D'aquesta manera, la realitat contemporània inclou una gran diversitat de creences religioses i no religioses, i un pluralisme religiós igualment extens que mostra, a més, canvis en el paper i la importància de les distintes religions. Conèixer

la seva influència i impacte sobre les persones i la societat és fonamental per arribar a comprendre el món en què vivim.

La matèria d'Història i cultura de les religions, que es cursa amb caràcter voluntari, concep les creences religioses i, més concretament, les religions organitzades, com a components de la civilització, i les estudia a la llum de la metodologia de les ciències socials. Amb aquesta matèria es pretén apropar l'alumnat al coneixement de les principals religions i a la comprensió de la seva influència sobre la societat, la política i les formes de vida dels pobles on sorgeixen i es desenvolupen. Això implica estudiar les relacions de la religió amb els elements de la cultura a través dels quals s'expressa (l'art i la literatura) i amb aquells altres amb els què, sovint, entra en conflicte (la filosofia, la ciència, la política o la moral).

La matèria fa un estudi de les religions des d'un enfocament no confessional; per tant, no es proposa una aproximació des de la vivència religiosa, ni tampoc des de postures agnòstiques o atees. Aspira a mostrar a l'alumnat el pluralisme ideològic i religiós del món en què hi viu, a partir del coneixement dels trets significatius de les principals religions i la seva presència en el temps i en les societats actuals, a la vegada que dóna importància a la llibertat de consciència i la llibertat religiosa com a elements essencials d'un sistema de convivència. Així mateix, busca desenvolupar actituds de respecte cap a les persones amb creences religioses o sense, tenint com a principal referència ètica els drets reconeguts en la Declaració Universal dels Drets Humans i en el marc de la Constitució espanyola i de l'Estatut d'autonomia de Catalunya. Es tracta, en resum, de proporcionar a l'alumnat un millor coneixement de la realitat del món en què viu i d'afavorir la convivència en l'actual societat plural.

En els tres primers cursos de l'etapa s'estudia la diversitat de creences i pràctiques religioses que s'han donat al llarg de la història, atenant també a la distribució espacial i quantitativa de les religions en el món d'avui, caracteritzant les principals religions i la seva projecció en la societat, l'art i la vida dels pobles. La importància d'algunes religions històriques en la configuració de la nostra cultura i del món actual exigeix aprofundir en les grans religions monoteistes i, en particular, en la tradició jueva i cristiana, que fonamenten moltes manifestacions artístiques i culturals del món occidental. En el cas de l'estat espanyol, la presència d'elements de tradició musulmana és, també, molt significativa.

Al quart curs s'aborda l'estudi de les religions en la seva doble dimensió, personal i social. Com a opció personal, les religions comparteixen l'espai plural de les creences en un món progressivament secularitzat, on cal respectar les persones creients i no creients, així com les raons en què fonamenten les seves respectives conviccions. En la seva dimensió social, les religions han col·laborat a canviar el món i la història, han modificat les visions de la realitat i han influït, i continuen fent-ho, sobre la societat, la política, el pensament filosòfic i científic, la moral, els costums i els rituals socials. Per aquesta raó, el programa contempla analitzar les relacions entre les religions i els estats, així com algunes

tensions i conflictes que inclouen entre les seves causes raons de tipus religiós. També es proposa la reflexió sobre la relació de les religions amb els Drets Humans, la Constitució espanyola i l'Estatut d'autonomia de Catalunya, que constitueixen els referents comuns dels valors compartits per les persones creients i no creients.

En definitiva, amb aquesta matèria es pretén apropar l'alumnat a un element clau de la societat i la cultura, que és també un aspecte fonamental del comportament humà. A través d'aquesta aproximació al fet religiós i la seva presència a la societat i la història, l'alumnat ha de créixer conceptualment i madurar des del punt de vista moral, finalitats pròpies de tot procés educatiu.

#### Objectius

L'ensenyament de la Història i cultura de les religions a l'Educació secundària té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

1. Conèixer el fet religiós en les seves diferents manifestacions i identificar els trets bàsics de les grans religions com a mitjà que ajudi a comprendre la pluralitat religiosa existent en la societat actual.

2. Valorar el dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió i manifestar actituds de respecte cap a les diverses formes de religiositat i laïcisme, tot rebutjant qualsevol tipus d'injustícia o discriminació.

3. Comprendre l'origen i desenvolupament de les religions en el context polític, social i cultural en què van sorgir i relacionar-les amb la trajectòria dels pobles que les van adoptar en les diferents facetes de la seva realitat històrica.

4. Reconèixer que les manifestacions culturals i artístiques i les tradicions religioses són una part del patrimoni cultural dels pobles, assumir la responsabilitat que suposa conservar-les i valorar-les com un recurs per a l'enriquiment personal i comunitari.

5. Elaborar un judici raonat en relació a la influència de les religions sobre la política, la societat, els costums i la moral de les persones i dels pobles.

6. Afavorir la convivència i la comunicació entre els individus i grups d'una societat, amb creences i pràctiques religioses i no religioses plurals.

7. Adquirir un pensament crític, desenvolupar un criteri propi i habilitats per defensar les pròpies idees, a través d'una argumentació documentada i raonada, així com valorar les raons i els arguments dels altres.

8. Reconèixer els trets i fets més significatius de les religions que més han influït en la història i la cultura d'Espanya i Catalunya i les seves principals aportacions a l'evolució política, cultural i social del nostre país.

#### Història i cultura de les religions. De primer a tercer

##### Primer curs

##### Continguts

Societat, cultura i religió de les societats prehistòriques al món clàssic

Caracterització de les creences i pràctiques religioses de la prehistòria, de les primeres

civilitzacions urbanes del Proper Orient i de l'època clàssica.

Establiment de relacions entre les pràctiques religioses de l'Antiguitat i les circumstàncies geogràfiques, històriques i culturals en què van aparèixer.

Identificació d'algunes produccions artístiques de la prehistòria i de l'Antiguitat relacionades amb pràctiques religioses i funeràries.

Lectura i anàlisi d'algunes pregàries religioses i narracions mitològiques de l'Antiguitat.

Reconeixement de la influència de les religions antigues sobre alguns aspectes de la cultura occidental, al llarg del temps i en el món d'avui.

Societat, cultura i religió a les civilitzacions de l'Extrem Orient

Caracterització de les religions de l'Índia, la Xina i el Japó, el moment històric en què van aparèixer, el seu cos doctrinal, les pràctiques religioses i la moral.

Identificació d'algunes produccions artístiques relacionades amb les religions esmentades.

Lectura i anàlisi d'algun text sagrat de les religions orientals.

Reconeixement de la presència i influència de les religions orientals a l'actualitat, i la seva projecció a Occident, especialment a Catalunya.

Societat, cultura i religió a les civilitzacions americanes

Caracterització de les cultures astèques, maies i inques, les seves creences religioses i l'expressió a través de l'art i la literatura.

Valoració crítica de la introducció del cristianisme al continent americà.

##### Segon curs

Les grans religions monoteistes: judaisme, cristianisme i islam

Caracterització de la religió jueva, el moment històric en què va aparèixer, el seu cos doctrinal, les pràctiques religioses i la moral.

Lectura i anàlisi d'alguns textos sagrats, pregàries i narracions de la Bíblia jueva i reconeixement dels espais i símbols religiosos del judaisme.

Caracterització de la figura de Jesús i de la religió cristiana, el moment històric en què va aparèixer, el seu cos doctrinal, les pràctiques religioses i la moral.

Lectura i anàlisi d'alguns textos sagrats, pregàries i narracions de l'Antic i el Nou Testament i reconeixement dels espais i símbols religiosos del cristianisme.

Caracterització de la figura de Mahoma i de la religió islàmica, el moment històric en què va aparèixer, el seu cos doctrinal, les pràctiques religioses i la moral.

Lectura i anàlisi d'alguns textos sagrats, pregàries i narracions de l'Alcorà, i reconeixement dels espais i símbols religiosos islàmics.

Reconeixement de l'arrel comuna dels monoteismes jueu, cristià i islàmic i valoració crítica dels conflictes que s'han produït entre ells al llarg de la història i en l'actualitat.

Evolució històrica de les religions monoteistes

Anàlisi crítica de l'evolució i l'expansió del cristianisme i de l'islam al llarg del temps. Iden-

tificació de les causes i conseqüències de la diàspora jueva.

Valoració positiva de la convivència interreligiosa en els espais i moments de la història en què s'ha donat.

Reconeixement de la influència dels monoteismes jueu, cristià i islàmic sobre l'art, la música, la societat, la moral i les concepcions del món, al llarg del temps i en l'actualitat.

##### Tercer curs

##### Anàlisi del fet religiós

Classificació de les religions (politeisme, monoteisme i religions sense déu).

Identificació i interpretació dels mitjans a través dels quals s'expressen les religions (textos i espais sagrats, rituals, símbols, pregàries, codis morals, vida després de la mort).

Relació entre les creences i les pràctiques religioses, i entre la dimensió individual i social de les religions.

Reconeixement d'alguns aspectes de l'organització i administració del fet religiós (comunitats i mediadors).

Caracterització de la manera de pensar de la persona religiosa i de la que no ho és, i distinció entre la indiferència religiosa, l'agnosticisme i l'ateisme.

Reconeixement de la influència de la religió en algunes manifestacions artístiques, la manera de veure el món, la moral i la vida quotidiana.

Respecte per les idees i les conductes de la persona religiosa i la no religiosa, i rebuig de les que són contràries als drets humans.

##### Les religions en el món actual

Reconeixement del pluralisme religiós en el món actual i anàlisi de la distribució relativa de les religions als diferents països i continents.

Identificació dels trets comuns i les diferències entre les principals religions del món.

Valoració crítica de les actituds integristes i fonamentalistes relacionades amb les creences religioses.

Caracterització del fenomen religiós a Catalunya en l'actualitat, considerant la seva presència en la societat actual i la seva diversitat.

##### Criteris d'avaluació

Conèixer el caràcter universal del fenomen religiós, així com la varietat de creences i pràctiques religioses que han sorgit al llarg de la història.

Reconèixer la pluralitat cultural i religiosa existent en el món, identificant els trets fonamentals de la distribució geogràfica de les grans religions en l'actualitat.

Descriure alguns mites significatius de diferents religions establint comparacions entre ells i identificant la seva possible influència en la nostra tradició cultural, posant alguns exemples.

Caracteritzar els trets significatius de les religions monoteistes i la seva projecció sobre alguns aspectes de les societats en les quals han sorgit i s'han desenvolupat.

Explicar les relacions existents entre el judaisme, el cristianisme i l'Islam, posant de manifest la seva tradició comuna i els seus trets característics diferencials.



Reconèixer la concepció subjacent sobre aspectes significatius relacionats amb la vida de les persones en alguns rituals de diferents religions i la seva pervivència en la tradició cultural dels pobles.

Caracteritzar alguns edificis sagrats que identifiquen diferents religions, la seva funció i elements rellevants, reconeixent-los com a manifestacions del patrimoni artístic i posant algun exemple proper.

Posar exemples de produccions escrites, plàstiques o musicals, de diferents èpoques, vinculades a creences, celebracions, rituals o d'altres expressions religioses, apreciand-los els seus valors estètics i valorant la seva contribució al patrimoni cultural.

Realitzar un treball, individual o en grup, sobre algun aspecte de les religions estudiades, que analitzi la informació obtinguda, estableixi comparacions i arribi a algun tipus de conclusió raonada.

Participar en debats i defensar amb arguments les pròpies conviccions religioses o no religioses, mostrant respecte per les conviccions dels altres.

Història i cultura de les religions. Quart curs

#### *Continguts*

Les religions com a fet personal

Reconeixement de la funció explicativa, normativa i salvífica de les religions per als fidels.

Distinció entre l'actitud religiosa i no religiosa. Caracterització del punt de vista teista, ateu i agnòstic.

Identificació de la influència de la religió en el comportament individual i social. Distinció entre ètiques religioses i no religioses.

Les religions com a fet social i cultural

Caracterització de les religions com a components de la cultura i de la seva presència i influència en les societats.

Identificació d'alguns comportaments socials (costums, normes, rituals o festes) que tenen origen en la religió o estan influïts per ella.

Valoració de la secularització i la laïcitat de les societats modernes.

Distinció entre els estats confessionals i laics, i explicació del cas espanyol.

Identificació d'algunes tensions i conflictes d'arrel religiosa en el marc de la política, el pensament o la moral, al llarg del temps i a l'actualitat.

Respecte pel pluralisme cultural i religions de les societats actuals i valoració de la necessitat de convivència entre creients i no creients i del diàleg interreligiós.

Identificació dels drets fonamentals que donen suport a la llibertat de creences i reconeixement de la seva presència a la Constitució espanyola i a l'Estatut d'autonomia de Catalunya.

#### *Criteris d'avaluació*

Identificar alguns dels interrogants i misteris de l'existència humana i relacionar-los amb creences i actituds personals de tipus religiós i no religiós.

Cercar exemples de comportaments humans i explicar-los considerant el seu possible fonament religiós o no religiós.

Caracteritzar les creences i pràctiques religioses com a fenòmens culturals universals i explicar alguns elements comuns a totes elles, malgrat la seva diversitat.

Identificar la influència de la religió en algun aspecte concret de l'organització social a l'actualitat i al llarg del temps.

Participar en debats i defensar amb arguments les pròpies conviccions religioses o no religioses, adoptant una visió oberta, flexible i dialogant en relació a la pluralitat cultural i religiosa de la societat i valorant la contribució del diàleg interreligiós.

Caracteritzar els diferents tipus d'estat en funció de la seva relació amb la religió, posant alguns exemples i explicant el cas de l'estat espanyol.

Descriure alguna situació, actual o històrica, en la qual hi hagi controvèrsia entre el plantejament religiós i el científic o el filosòfic, explicant arguments que avalin una o altra posició.

Realitzar un treball, individual o en grup, sobre alguna situació de conflicte, actual o del passat, en el qual es manifestin conflictes de tipus religiós, analitzant algunes de les seves causes i conseqüències, i utilitzant fonts d'informació contrastades.

Identificar i rebutjar, a partir de l'anàlisi de fets històrics o actuals, situacions d'intolerància o discriminació cap a les persones per les seves creences, religioses o no religioses.

Reconèixer els drets humans com a principal referència ètica per a la conducta humana, amb independència de les creences de les persones i dels col·lectius.

#### *Cultura clàssica (optativa)*

La matèria de Cultura clàssica és una optativa que pretén aportar als alumnes coneixements sobre la contribució del món clàssic a la civilització occidental en els àmbits literari, artístic, cultural i científic, entre d'altres, per tal que reconguin i valorin críticament alguns elements comuns provinents del món clàssic.

Les civilitzacions clàssiques, Grècia i Roma, són certament singulars en relació amb altres cultures humanes: ni han desaparegut totalment, ni han estat totalment integrades pels seus descendents. Els homes i dones que han viscut en els seus territoris després d'elles hi han retornat de forma continuada per tal d'enriquir, en qualsevol àmbit, les pròpies cultures. D'altra banda, la civilització occidental no es pot entendre sense la presència de la tradició cultural grecoromana que, tant o més que d'altres, li confereix elements unitaris característics.

A partir de la comparació constant entre el nostre món i els diferents aspectes dels clàssics grecoromans, l'alumnat ha de copsar aquells àmbits en què en som hereus directes, aquells en què ho som de forma indirecta perquè han estat reinterpretats pels homes i les dones d'altres èpoques, i aquells altres en què hi ha clares divergències, fruit de l'assimilació d'altres tradicions i de la pròpia evolució històrica.

Aquesta matèria optativa vol contribuir a la millora de la formació humanística de l'alumnat, proporcionant una base sòlida per assentar coneixements no únicament de les ciències humanes

i socials, sinó també de disciplines científiques i tècniques.

Els continguts de Cultura clàssica s'organitzen en tres blocs: Grècia i Roma com a civilitzacions històriques; L'herència de la cultura clàssica i Iniciació als elements bàsics de les llengües i literatures grega i llatina. En el primer bloc es pretén que l'alumnat compregui la dimensió temporal i espacial dels fenòmens lligats a la civilització clàssica, i que sigui capaç de reconèixer aspectes diversos de la cultura grecollatina pel que fa a la llengua, la literatura, la filosofia, la ciència, la tècnica, l'urbanisme, l'arquitectura i les arts plàstiques, entre d'altres, identificant elements unitaris i pluralistes. En aquest sentit, l'alumnat haurà de transferir competències adquirides en el marc d'altres matèries i, especialment, de les Ciències socials.

El segon bloc vol donar eines a l'alumnat perquè reconegui i valori críticament les aportacions de la civilització clàssica en la conformació de la cultura que li és pròpia, tot respectant la diversitat d'identitats culturals. Implica el desenvolupament per part dels alumnes de la sensibilitat estètica i la capacitat de reflexió crítica en valorar la pervivència de la cultura clàssica en contextos diversos, adquirint la consciència de pertinença a una cultura que comparteix arrels comunes amb d'altres. Certs elements de la cultura clàssica estan a la base d'algunes de les formes vigents de pensament i organització política i aquest fet permet establir un lligam entre els continguts de la matèria i els d'Educació per la ciutadania.

Finalment, el tercer bloc pretén iniciar l'alumnat en la dimensió lingüística de la civilització greco-romana, basada sobretot en elements de l'alfabet i del lèxic, i incorporant també alguns continguts de literatura. Per aquells alumnes que optin pel Llatí a quart d'ESO pot representar una introducció excel·lent, però el caràcter inicial d'aquesta formació lingüística fa aconsellable la matèria per a tots aquells alumnes que vulguin usar amb rigor i precisió la seva pròpia llengua. Les relacions d'aquest àmbit amb la Llengua i Literatura catalana i castellana, així com amb la primera o segona Llengua estrangera, són molt estretes, possibilitant que l'alumnat transfereixi coneixements d'una matèria a una altra.

Catalunya conserva importants restes patrimonials del seu passat grec i llatí, la qual cosa possibilita en molts casos l'anàlisi directa dels elements materials del passat. Ara bé, el contingut de la matèria no es circumscriu únicament al conjunt de creacions culturals perdurables -incloent els textos escrits-, sinó que contempla valors intangibles que han inspirat o inspiren diversos àmbits i manifestacions de les societats.

En tots els casos convé, però, plantejar la didàctica d'aquesta matèria de manera que els alumnes que s'apropen a la cultura clàssica la percebin no com una qüestió desconnectada del seu món, sinó com a un component més, per molt que quedi aparentment desdibuixat dins l'ampli marc de la cultura contemporània. És per això que convé no cenyir-se únicament en un passat llunyà i distant, per bé que pugui suscitar interès per sí mateix, sinó partir també de referents actuals per copsar l'influx de la cultura greco-llatina. És aleshores quan caldrà aprofundir en el coneixement de la cultura

clàssica pròpiament dita, modificada, adaptada i reinterpretada per les societats al llarg dels segles i fins a l'actualitat.

#### Objectius

La matèria de Cultura clàssica a l'Educació secundària obligatòria té com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

Localitzar en el temps i en l'espai els processos i esdeveniments històrics més rellevants de les cultures grega i llatina.

Reconèixer i identificar aspectes diversos de la cultura grecollatina pel que fa a la llengua, la literatura, la filosofia, la ciència i la tècnica, l'urbanisme, l'arquitectura i les arts plàstiques, valorant-los en la seva unitat i diversitat.

Valorar la mitologia clàssica, especialment la grega, com a font d'inspiració artística al llarg de la història. Identificar altres formes de religiositat, sobretot de l'època romana, establint paral·lelismes amb religions de l'actualitat.

Valorar la consciència de pertinença a un entorn social i cultural, identificant elements de pervivència de la cultura clàssica en la pròpia, tot respectant la diversitat d'identitats culturals.

Localitzar elements rellevants del patrimoni arqueològic d'època clàssica, tot analitzant-ne els trets definidors i valorant-los com a herència cultural dels grups humans i manifestació de la seva riquesa i diversitat.

Identificar les arrels clàssiques de valors actuals dins els àmbits de l'educació, el pensament, el dret o la política, valorant els elements a preservar i els elements a revisar.

Reconèixer i valorar les pervivències de la cultura clàssica en contextos artístics, lingüístics i científicotècnics, entre d'altres, tant a la cultura occidental com a d'altres cultures passades i presents.

#### Continguts

Grècia i Roma com a civilitzacions històriques

Localització en el temps i en l'espai de Grècia i Roma antigues, analitzant alguns elements rellevants de l'organització social, política i econòmica per mitjà de diverses fonts històriques. Identificació dels elements de canvi i continuïtat entre ambdues civilitzacions.

Identificació de les primeres formes de pensament racional sorgides en la Grècia antiga.

Valoració de la importància de les primeres aportacions científiques dels grecs i la seva continuïtat i desenvolupament en el món científic i tècnic d'època romana.

Caracterització de l'origen mític del món segons els grecs i els romans. Identificació de les divinitats gregues i romanes, així com dels principals relats mítics. Identificació d'altres formes de religiositat popular, especialment al món romà, establint paral·lelismes amb el present.

Reconeixement dels principis de l'urbanisme grec i, sobretot, romà i valoració de la importància del món urbà en la civilització clàssica, tot localitzant les ciutats principals, els edificis urbans representatius i algunes de les grans obres públiques, per observació directa o indirecta.

Identificació dels elements que configuren l'art clàssic i dels canvis i continuïtats entre Grècia i Roma, localitzant, analitzant i valorant

els elements patrimonials d'època clàssica a Catalunya.

Anàlisi d'aspectes de la vida quotidiana (lleure, costums, relacions familiars i socials) entre els grecs i els romans, a partir de reconstruccions històriques en suports diversos, inclosos els mitjans audiovisuals i les TIC.

#### L'herència de la cultura clàssica

Reconeixement de la pertinença a una cultura, configurada amb diversos elements culturals, valorant críticament la incidència de les aportacions de la cultura clàssica.

Identificació de les relacions d'intercanvi cultural entre grecs i romans i altres cultures coetànies.

Identificació de les diferents visions de la cultura clàssica al llarg de la història de la cultura occidental, reconeixent els períodes de reivindicació del passat clàssic i interpretant l'ús que s'ha fet del llegat clàssic.

Anàlisi i valoració de les aportacions artístiques de l'antiguitat clàssica a partir d'exemples passats i presents.

Reconeixement d'elements de la mitologia clàssica en manifestacions artístiques i culturals del món actual (arts plàstiques, arts escèniques, música, dansa, cinema).

Caracterització dels valors, disposicions i costums fruit de l'herència clàssica en diversos camps (educació, pensament, dret, política).

Iniciació als elements bàsics de les llengües i literatures grega i llatina

Localització en el temps i en l'espai de les llengües grega i llatina. Identificació de les seves arrels comunes i de les relacions amb altres famílies lingüístiques.

Identificació dels trets bàsics dels alfabet grec i llatí i comparació amb alfabet d'altres llengües. Comparació d'alguns elements estructurals de la llengua pròpia amb les llengües grega i llatina per tal d'iniciar-se en el concepte de llengua flexiva.

Reconeixement de diversos tipus de fonts històriques escrites, identificant els sistemes d'escriptura, els diferents suports materials i les informacions que aporten al coneixement del passat.

Reconeixement de la diversitat lingüística de les llengües romàniques, valorant el seu origen comú. Identificació de llatinismes en la llengua pròpia, així com d'elements del vocabulari culte i terminologia científicotècnica.

Caracterització dels principals gèneres literaris d'època clàssica i valoració de la literatura clàssica com a expressió de la dimensió cultural i estètica de la llengua. Identificació de la pervivència posterior d'aquests gèneres literaris per mitjà de fonts i suports diversos.

#### Críteris d'avaluació

Localitzar en el temps les etapes bàsiques de les cultures grega i romana i els seus fets més rellevants. Reconèixer els elements de canvi i continuïtat entre ambdues cultures, així com valorar la seva relació amb altres cultures coetànies.

Identificar les formes bàsiques de l'organització social i política de Grècia i Roma, reconeixent els elements de pervivència en les institucions polítiques i socials del món actual.

Localitzar l'espai geogràfic de les civilitzacions grega i romana, així com elements rellevants del patrimoni cultural i artístic de l'època clàssica a Espanya i Catalunya, valorant la necessitat de la seva preservació.

Valorar la mitologia clàssica com a font d'inspiració al llarg de la història, identificant la seva herència en algunes manifestacions artístiques i culturals del món actual.

Reconèixer elements del llegat lingüístic comú de les llengües romàniques actuals, distingint alguns gèneres literaris aportats per grecs i romans.

Identificar aspectes significatius de l'aportació de la cultura clàssica a la civilització occidental en els camps del pensament, la ciència i la tècnica.

Utilitzar fonts diverses per obtenir, organitzar i processar informació sobre elements de la vida quotidiana i el lleure de les societats grega i romana, establint relacions entre el passat i el present.

Valorar críticament l'herència dels clàssics i les seves possibilitats d'influir en el món actual, establint relacions entre alguns dels seus valors, disposicions i costums i els actuals.

#### ANNEX 3

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

Llengua catalana i literatura: 315 hores.  
Llengua castellana i literatura: 315 hores.  
Llengua estrangera: 315 hores.  
Matemàtiques: 315 hores.  
Ciències de la naturalesa: 350 hores.  
Ciències socials, geografia i història: 315 hores.  
Educació física: 210 hores.  
Educació per a la ciutadania i els drets humans: 35 hores.  
Educació visual i plàstica: 140 hores.  
Música: 140 hores.  
Tecnologies: 210 hores.  
Matèries optatives: 245 hores.  
Tutoria: 105 hores.  
Religió (voluntària): 140 hores.

#### Quart curs

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

Llengua catalana i literatura: 105 hores.  
Llengua castellana i literatura: 105 hores.  
Llengua estrangera: 105 hores.  
Matemàtiques: 105 hores.  
Ciències socials, geografia i història: 105 hores.  
Educació eticocívica: 35 hores.  
Educació física: 70 hores.  
Biologia i geologia: 105\* hores.  
Educació visual i plàstica: 105\* hores.  
Física i química: 105\* hores.  
Informàtica: 105\* hores.  
Llatí: 105\* hores.  
Música: 105\* hores.  
Segona llengua estrangera: 105\* hores.  
Tecnologia: 105\* hores.  
Projecte de recerca: 35 hores.

Tutoria: 35 hores.  
Religió (voluntària): 35 hores.

\* L'alumnat cursarà tres de les matèries senyalades.

#### ANNEX 4

Assignacions horàries de les diferents matèries

Cursos de primer a tercer. Mitjana setmanal

| Matèries                                    | 1r | 2n | 3r |
|---|----|----|----|
| Llengua catalana i literatura.....          | 3  | 3  | 3  |
| Llengua castellana i literatura.....        | 3  | 3  | 3  |
| Llengua estrangera .....                    | 3  | 3  | 3  |
| Matemàtiques.....                           | 3  | 3  | 3  |
| Ciències de la naturalesa.....              | 3  | 3  | 4  |
| Ciències socials, geografia i història..... | 3  | 3  | 3  |
| Educació física.....                        | 2  | 2  | 2  |
| Música.....                                 | 3  | -  | 1  |
| Educació visual i plàstica .....            | -  | 3  | 1  |
| Tecnologia.....                             | 2  | 2  | 2  |
| Educació per a la ciutadania.....           | -  | -  | 1  |
| Religió (opcional).....                     | 2  | 1  | 1  |
| Tutoria.....                                | 1  | 1  | 1  |
| Matèries optatives.....                     | 2  | 3  | 2  |
| Total setmanal.....                         | 30 | 30 | 30 |

El treball de síntesi, en cas que s'organitzi de forma extensiva, es durà a terme dins l'horari de les matèries.

Quart curs. Mitjana setmanal

| Matèries                                    | 4t |
|---|----|
| Llengua catalana i literatura.....          | 3  |
| Llengua castellana i literatura.....        | 3  |
| Llengua estrangera .....                    | 3  |
| Matemàtiques.....                           | 3  |
| Ciències socials, geografia i història..... | 3  |
| Educació eticocívica.....                   | 1  |
| Educació física.....                        | 2  |
| Projecte de recerca.....                    | 1  |
| Religió (opcional).....                     | 1  |
| Tutoria.....                                | 1  |
| Matèries optatives específiques .....       | 9  |
| Total setmanal.....                         | 30 |

\*L'alumnat ha de cursar tres matèries optatives específiques a raó de tres hores setmanals d'entre les següents:

Biologia i geologia.  
Física i química.  
Educació visual i plàstica.  
Música.  
Tecnologia.  
Informàtica.  
Llatí.  
Segona llengua estrangera.

#### ANNEX 5

Els projectes interdisciplinars o globalitzats que els centres implementin, amb l'aprovació del Consell Escolar o, en el seu cas, del titular del centre, a l'empara de l'article 23.8 d'aquest decret, hauran de mantenir els següents mínims d'hores per matèria:

Assignació horària global mínima de les matèries dels tres primers cursos

Llengua catalana i literatura: 300 hores.  
Llengua castellana i literatura: 300 hores.  
Llengua estrangera: 280 hores.  
Matemàtiques: 245 hores.  
Ciències de la naturalesa: 210 hores.  
Ciències socials, geografia i història: 210 hores.

Educació física: 105 hores.  
Educació per a la ciutadania i els drets humans: 35 hores.

Educació visual i plàstica: 105 hores.

Música: 105 hores.

Tecnologies: 140 hores.

Religió (voluntària): 140 hores.

Assignació horària mínima de les matèries de quart curs

Llengua catalana i literatura: 105 hores.

Llengua castellana i literatura: 105 hores.

Llengua estrangera: 90 hores.

Matemàtiques: 90 hores.

Ciències socials, geografia i història: 70 hores.

Educació eticocívica: 35 hores.

Educació física: 35 hores.

Biologia i geologia: 70\* hores.

Educació visual i plàstica: 70\* hores.

Física i química: 70\* hores.

Informàtica: 70\* hores.

Llatí: 70\* hores.

Música: 70\* hores.

Segona llengua estrangera: 70\* hores.

Tecnologia: 70\* hores.

Religió (voluntària): 35 hores.

\* L'alumnat cursarà tres de les matèries senyalades.

Cada curs tindrà el màxim d'hores setmanals que estableix l'article 11.1.

(07.176.092)



## DEPARTAMENT DE CULTURA I MITJANS DE COMUNICACIÓ

INSTITUT CATALÀ DE LES INDÚSTRIES CULTURALS

### RESOLUCIÓ

CMC/1944/2007, de 19 de juny, per la qual s'obre convocatòria per a la concessió de subvencions a l'edició i comercialització de publicacions periòdiques en català o en aranès.

Vist l'Acord del Consell d'Administració de l'Institut Català de les Indústries Culturals adoptat en la sessió de 28 de març de 2007, pel qual s'aproven les bases que han de regir la concessió de subvencions a l'edició i comercialització de publicacions periòdiques en català o en aranès, publicat al DOGC mitjançant la Resolució CMC/1674/2007, de 24 de maig;

D'acord amb l'article 92.4 del Text refós de la Llei de finances públiques de Catalunya, aprovat mitjançant el Decret legislatiu 3/2002, de 24 de desembre, i l'article 11.e) dels Estatuts de l'Institut Català de les Indústries Culturals, aprovats pel Decret 100/2001, de 3 d'abril,

RESOLC:

—1 S'obre convocatòria per a la concessió de subvencions a l'edició i comercialització de publicacions periòdiques en català o en aranès.

—2 Les subvencions que preveu aquesta convocatòria es regeixen per les bases reguladores que consten a l'annex de la Resolució CMC/1674/2007, de 28 de maig (DOGC núm. 4900, de 8.6.2007), i per la normativa general de subvencions.

—3 La dotació màxima de les subvencions previstes en aquesta convocatòria és de 4.465.000,00 euros del pressupost de l'Institut Català de les Indústries Culturals prorrogat per a l'any 2007, 3.900.000,00 euros amb càrrec a la partida 470.0001 i 565.000,00 euros amb càrrec a la partida 480.0001. La dotació màxima podrà ser ampliada en funció de les sol·licituds rebudes i de les disponibilitats pressupostàries.

—4 El termini de presentació de sol·licituds és d'un mes des de la publicació d'aquesta Resolució de convocatòria al DOGC.

—5 Les sol·licituds s'han de formalitzar mitjançant una instància que facilita l'Institut Català de les Indústries Culturals (rambla de Santa Mònica, 8, 08002 Barcelona), adreçada al/a la seu/seva director/a, que també es pot obtenir a la pàgina d'Internet <http://www.gencat.cat/cultura/icic>, i es poden presentar al Registre del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (rambla de Santa Mònica, 8, 08002 Barcelona), a qualsevol dels serveis territorials del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, o bé a qualsevol dels registres i les oficines que preveu l'article 38.4 de la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de règim jurídic de les administracions públiques i del procediment administratiu comú.

—6 El/La director/a de l'Institut Català de les Indústries Culturals resol sobre la concessió de les subvencions, que tramita l'Àrea d'Edició i Premsa de l'Institut. La concessió es notifica a

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

**DECRETA:**

Art. 1º A educação profissional, prevista no [art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

~~I - formação inicial e continuada de trabalhadores;~~

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; [\(Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

§ 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do **caput** serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

§ 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

~~II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.~~



II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; [\(Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e [\(Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. [\(Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

~~§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.~~

§ 1º Quando organizados na forma prevista no § 1º do art. 1º, os cursos mencionados no **caput** terão carga horária mínima de cento e sessenta horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada, inclusive para os fins da [Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011](#). [\(Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014\)](#)

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no [§ 2º do art. 36](#), [art. 40](#) e [parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996](#), será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o [inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#).

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.7.2004

\*





**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.**

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do [art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004](#); e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do [art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004](#).

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.



§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de

habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o **caput** deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10. [O § 2º do art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005](#).

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185ª da Independência e 118ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.2006



**CORRECCIÓ D'ERRADES**

*al Decret 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes (DOGC núm. 5496, pàg. 81499, de 2.11.2009).*

Havent observat errades al text original del Decret esmentat, tramès al DOGC i publicat al núm. 5496, pàg. 81499, de 2.11.2009, se'n detallen les correccions oportunes:

A la pàgina 81505, article 12, Prova d'avaluació inicial, a l'apartat 1, on diu:

"1. La prova d'avaluació inicial (...), la superació d'alguns mòduls, alguns àmbits o nivell complet".

ha de dir:

"1. La prova d'avaluació inicial (...), la superació d'alguns mòduls, alguns àmbits o nivell I complet".

A la pàgina 81509, on diu:

"Mòduls opcionals

"Àmbit de la comunicació:

"Llengua estrangera, mòdul 0",

ha de dir:

"Mòduls opcionals

"Àmbit de la comunicació:

"Llengua estrangera 0".

On diu:

"Mòduls opcionals

"(...)

"Àmbit social:

"(...)

"Catalunya dins l'Espanya del segle XX

"Altres mòduls elaborats pel centre",

ha de dir:

"Mòduls opcionals

"(...)

"Àmbit social:

"(...)

"Catalunya dins l'Espanya del segle XX"

"Altres mòduls elaborats pel centre".

A la pàgina 81510, annex 2, taula 2, on diu:

"Nivell I

| "Comunicació                         | Científicotecnològic | Social                         | Total |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------|-------|
| "Llengua catalana II                 | Matemàtiques II      | Ciències socials I             |       |
| "Llengua castellana II               |                      | i educació per a la ciutadania |       |
| "2 mòduls comuns                     | 1 mòdul comú         | 1 mòdul comú                   | 4     |
| "2 mòduls opcionals                  |                      |                                | 2     |
| "Total 4 mòduls comuns i 2 opcionals |                      |                                | 6",   |

ha de dir:

"Nivell I

| "Comunicació           | Científicotecnològic | Social                         | Total |
|------------------------|----------------------|--------------------------------|-------|
| "Llengua catalana II   | Matemàtiques II      | Ciències socials I             |       |
| "Llengua castellana II |                      | i educació per a la ciutadania |       |

|                  |                                      |              |     |
|------------------|--------------------------------------|--------------|-----|
| ”2 mòduls comuns | 1 mòdul comú                         | 1 mòdul comú | 4   |
|                  | ”2 mòduls opcionals                  |              | 2   |
|                  | ”Total 4 mòduls comuns i 2 opcionals |              | 6”. |

On diu:  
“Nivell II

| ”Comunicació                          | Científicotecnològic | Social          | Total |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------|-------|
| ”Llengua catalana III                 | Matemàtiques III     | Geografia II    |       |
| ”Llengua castellana III               | Matemàtiques IV      | Història II     |       |
| ”Llengua estrangera II                | Física i química II  |                 |       |
| ”Literatura catalana                  | Tecnologia           |                 |       |
| ”Literatura castellana                | Biologia i geologia  |                 |       |
| Comunicació                           | Científicotecnològic | Social          | Total |
| ”5 mòduls comuns                      | 5 mòduls comuns      | 2 mòduls comuns | 12    |
| ”3 mòduls opcionals                   |                      |                 | 3     |
| ”Total 12 mòduls comuns i 3 opcionals |                      |                 | 15”.  |

ha de dir:  
“Nivell II

| ”Comunicació                          | Científicotecnològic | Social          | Total |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------|-------|
| ”Llengua catalana III                 | Matemàtiques III     | Geografia II    |       |
| ”Llengua castellana III               | Matemàtiques IV      | Història II     |       |
| ”Llengua estrangera II                | Física i química II  |                 |       |
| ”Literatura catalana                  | Tecnologia           |                 |       |
| ”Literatura castellana                | Biologia i geologia  |                 |       |
| ”5 mòduls comuns                      | 5 mòduls comuns      | 2 mòduls comuns | 12    |
| ”3 mòduls opcionals                   |                      |                 | 3     |
| ”Total 12 mòduls comuns i 3 opcionals |                      |                 | 15”.  |

A la pàgina 81511, annex 2, taula 4:

On diu:  
“Nivell II

| ”Comunicació                         | Científicotecnològic | Social          | Total |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------|-------|
| ”Llengua catalana III                | Matemàtiques III     | Geografia II    |       |
| ”Llengua castellana III              | Tecnologia           | Història II     |       |
| ”2 mòduls comuns                     | 2 mòduls comuns      | 2 mòduls comuns | 6     |
| ”2 mòduls opcionals                  | 2                    |                 |       |
| ”Total 6 mòduls comuns i 2 opcionals |                      |                 | 8”.   |

ha de dir:  
“Nivell II

| ”Comunicació                         | Científicotecnològic | Social          | Total |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------|-------|
| ”Llengua catalana III                | Matemàtiques III     | Geografia II    |       |
| ”Llengua castellana III              | Tecnologia           | Història II     |       |
| ”2 mòduls comuns                     | 2 mòduls comuns      | 2 mòduls comuns | 6     |
| ”2 mòduls opcionals                  |                      |                 | 2     |
| ”Total 6 mòduls comuns i 2 opcionals |                      |                 | 8”.   |

A la pàgina 81512, annex 3, a la sisena fila de la taula, on diu:

|   |   |
|---|---|
| ”Matèries de 3r curs d’educació secundària obligatòria<br>”(LOE i LOGSE): matemàtiques, ciències de la naturalesa i tecnologies | Nivell II de l’àmbit científicotècnic”, |
|---|---|

ha de dir:

|   |  |
|---|--|
| ”Matèries de 3r curs d’educació secundària obligatòria<br>”(LOE i LOGSE): matemàtiques, ciències de la naturalesa i tecnologies | Nivell I de l’àmbit científicotecnològic”. |
|---|--|

A la divuitena fila, on diu:

|   |  |
|---|--|
| ”Matèries de 2n curs de formació professional de primer grau:<br>”matemàtiques, física i química i tecnologia o pràctiques<br>”1r curs de batxillerat unificat polivalent (BUP) complet | Nivell II de l’àmbit científicotecnològic<br>Nivell I de l’àmbit de la comunicació<br>”(…)”, |
|---|--|

ha de dir:

|   |  |
|---|--|
| ”Matèries de 2n curs de formació professional de primer grau:<br>”matemàtiques, física i química i tecnologia o pràctiques<br>”1r curs de batxillerat unificat polivalent (BUP) complet | Nivell II de l’àmbit científicotecnològic<br>Nivell I de l’àmbit de la comunicació<br>”(…)”, |
|---|--|

A la pàgina 81560, annex 4, on diu:

“Mòduls opcionals  
”Àmbit comunicació  
”Llengua estrangera, mòdul 0”,

ha de dir:

“Mòduls opcionals  
”Àmbit comunicació  
”Llengua estrangera 0”.

A la pàgina 81581, annex 5, a la taula, on diu:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| “Àmbit científicotecnològic | Matemàtiques III<br>Matemàtiques IV<br>”(…)”, |
|-----------------------------|---|

ha de dir:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| “Àmbit científicotecnològic | Matemàtiques III<br>Matemàtiques IV     |
| ”Àmbit social               | 1 mòdul opcional (a triar...)<br>”(…)”. |

Barcelona, 7 de juny de 2010

M. DOLORS RIUS I BENITO  
Secretària general

(10.127.136)

\*

## Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012

(Autoria do Projeto: Poder Executivo)

Diário Oficial do Distrito Federal

ANO XLIII Nº 29 BRASÍLIA – DF, QUARTA-FEIRA, 8 DE FEVEREIRO DE 2012

Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

**Art. 1º** Esta Lei trata do Sistema de Ensino e da gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme disposto no art. 206, VI, da Constituição Federal, no art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal e nos arts. 3º e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

### CAPÍTULO I

#### DAS FINALIDADES E DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

**Art. 2º** A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação.

### CAPÍTULO II

#### DA COMUNIDADE ESCOLAR

**Art. 3º** Para os efeitos desta Lei, especialmente no que tange à habilitação como eleitores, entendem-se por comunidade escolar das escolas públicas, conforme sua tipologia:

- I – estudantes matriculados em instituição educacional da rede pública, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;
- II – estudantes matriculados em escolas técnicas e profissionais em cursos de duração não inferior a seis meses e com carga horária mínima de 180 horas, com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;
- III – estudantes matriculados na educação de jovens e adultos com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;
- IV – estudantes matriculados em cursos semestrais, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no semestre em curso;



**Parágrafo único.** Serão garantidos e criados, no prazo máximo de noventa dias, mecanismos de fortalecimento de controle social sobre a destinação e a aplicação de recursos públicos e sobre ações do governo na educação.

**Art. 8º** Para garantir a implementação da gestão democrática, a SEDF regulamentará, em normas específicas, a descentralização de recursos necessários à administração das unidades escolares.

**Parágrafo único.** As transferências de recursos financeiros às unidades escolares e diretorias regionais de ensino, por meio de suas respectivas unidades executoras, terão seus critérios e valores publicados por meio do sítio da SEDF na internet, pelo Diário Oficial do Distrito Federal e por jornal de circulação local.

**CAPÍTULO IV**  
**DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**  
**Seção I**  
**Das Disposições Iniciais**

**Art. 9º** A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação
- b) Fórum Distrital de Educação;
- c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
- d) Assembleia Geral Escolar;
- e) Conselho Escolar;
- f) Conselho de Classe;
- g) grêmios estudantis;

II – direção da unidade escolar.

**Seção II**  
**Dos Órgãos Colegiados**  
**Subseção I**  
**Da Conferência Distrital de Educação**

**Art. 10.** A Conferência Distrital de Educação constitui-se em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação, com vistas aos seguintes objetivos:

I – propor políticas educacionais de forma articulada;

II – institucionalizar política de gestão participativa, democrática e descentralizada;

III – propor políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação, o acesso e a permanência na escola, a progressão e a conclusão dos estudos com sucesso;

IV – estruturar políticas educacionais que fomentem o desenvolvimento social sustentável, a diversidade cultural e a inclusão social;

V – implementar política de valorização dos profissionais da educação.

**Parágrafo único.** Da Conferência Distrital de Educação participarão estudantes, pais de alunos, agentes públicos e representantes de entidades da sociedade civil.

**Art. 11.** A Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.

**Parágrafo único.** A Conferência Distrital de Educação, que precederá a Conferência Nacional de Educação, será organizada por comissão instituída especificamente para este fim, pela SEDF, a qual contará com a participação de agentes públicos e entidades da sociedade civil e terá sua programação, temário e metodologia definidos em regimento interno.



**Art. 17.** Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma única recondução consecutiva, por igual período, excetuando-se os membros natos, cujo mandato terá duração igual ao período de investidura no cargo executivo.

**§ 1º** Haverá renovação de metade do Conselho a cada dois anos.

**§ 2º** Em caso de vacância, será nomeado novo conselheiro para completar o período restante do mandato.

**§ 3º** O mandato do conselheiro escolar será considerado extinto em caso de renúncia expressa ou tácita, configurada esta última pelo não comparecimento a seis reuniões no período de doze meses.

**Art. 18.** O Conselho de Educação do Distrito Federal será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, sem possibilidade de reeleição para o período subsequente.

**Art. 19.** As deliberações do Conselho serão tomadas pela maioria simples dos votos, presente a maioria dos conselheiros empossados e em exercício, salvo nos casos em que o regimento interno do Conselho de Educação do Distrito Federal exija quórum superior.

**Art. 20.** O Conselho de Educação se reunirá, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, quando necessário, por convocação:

I – de seu presidente;

II – do Secretário de Educação;

III – da maioria absoluta de seus membros.

#### **Subseção IV Da Assembleia Geral Escolar**

**Art. 21.** A Assembleia Geral Escolar, instância máxima de participação direta da comunidade escolar, abrange todos os segmentos escolares e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola.

**Art. 22.** A Assembleia Geral Escolar se reunirá ordinariamente a cada seis meses, ou extraordinariamente, sempre que a comunidade escolar indicar a necessidade de ampla consulta sobre temas relevantes, mediante convocação:

I – de integrantes da comunidade escolar, na proporção de dez por cento da composição de cada segmento;

II – do Conselho Escolar;

III – do diretor da unidade escolar.

**§ 1º** O edital de convocação da Assembleia Geral Escolar será elaborado e divulgado amplamente pelo Conselho Escolar, com antecedência mínima de três dias úteis no caso das reuniões extraordinárias e de quinze dias no caso das ordinárias.

**§ 2º** As normas gerais de funcionamento da Assembleia Geral Escolar, inclusive o quórum de abertura dos trabalhos e o de deliberação, serão estabelecidas pela SEDF.

**§ 3º** Na ausência de Conselho Escolar constituído, as competências previstas no § 1º recairão sobre a direção da unidade escolar.

**Art. 23.** Compete à Assembleia Geral Escolar:

I – conhecer do balanço financeiro e do relatório findo e deliberar sobre eles;

II – avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar;

III – discutir e aprovar, motivadamente, a proposta de exoneração de diretor ou vice-diretor das unidades escolares, obedecidas as competências e a legislação vigente;

IV – apreciar o regimento interno da unidade escolar e deliberar sobre ele, em assembleia especificamente convocada para este fim, conforme legislação vigente;

V – aprovar ou reprovocar a prestação de contas dos recursos repassados à unidade escolar, previamente ao encaminhamento devido aos órgãos de controle;

VI – resolver, em grau de recurso, as decisões das demais instâncias deliberativas da unidade escolar;



**Art. 26.** Os membros do Conselho Escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade escolar habilitados conforme o art. 3º, em voto direto, secreto e facultativo, uninominalmente, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º As eleições para representantes dos segmentos da comunidade escolar para integrar o Conselho Escolar se realizarão ao final do primeiro bimestre letivo, sendo organizadas e coordenadas pelas comissões central e local referidas no art. 48.

§ 2º Poderão se candidatar à função de conselheiro escolar os membros da comunidade escolar relacionados no art. 3º, I a VII.

**Art. 27.** O Diretor da unidade escolar integrará o Conselho Escolar como membro nato.

**Parágrafo único.** Nas ausências e impedimentos no Conselho Escolar, o diretor será substituído pelo vice-diretor ou, não sendo isto possível, por outro membro da equipe gestora.

**Art. 28.** O mandato de conselheiro escolar será de três anos, permitida uma reeleição consecutiva.

**Art. 29.** O exercício do mandato de conselheiro escolar será considerado serviço público relevante e não será remunerado.

**Art. 30.** O Conselho Escolar elegerá, dentre seus membros, presidente, vice-presidente e secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas no regimento interno do colegiado, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da unidade escolar.

**Parágrafo único.** Compete ao presidente do Conselho Escolar dirigir a Assembleia Geral Escolar.

**Art. 31.** O Conselho Escolar se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por convocação:

I – do presidente;

II – do diretor da unidade escolar;

III – da maioria de seus membros.

§ 1º Para instalação das reuniões do Conselho Escolar, será exigida a presença da maioria de seus membros.

§ 2º As reuniões do Conselho Escolar serão convocadas com antecedência mínima de quarenta e oito horas.

§ 3º As reuniões do Conselho Escolar serão abertas, com direito a voz, mas não a voto, a todos os que trabalham, estudam ou têm filho matriculado na unidade escolar, a profissionais que prestam atendimento à escola, a membros da comunidade local, a movimentos populares organizados, a entidades sindicais e ao grêmio estudantil.

**Art. 32.** A vacância da função de conselheiro se dará por renúncia, aposentadoria, falecimento, desligamento da unidade de ensino, alteração na composição da equipe gestora ou destituição, sendo a função vacante assumida pelo candidato com votação imediatamente inferior à daquele eleito com menor votação no respectivo segmento.

§ 1º O não comparecimento injustificado de qualquer conselheiro a três reuniões ordinárias consecutivas ou a cinco alternadas implicará vacância da função.

§ 2º Ocorrerá destituição de conselheiro por deliberação da Assembleia Geral Escolar, em decisão motivada, garantindo-se a ampla defesa e o contraditório.

§ 3º As hipóteses previstas nos §§ 1º e 2º não se aplicam aos conselheiros natos.

**Art. 33.** Caso a instituição escolar não conte com estudantes que preencham a condição de elegibilidade, as respectivas vagas no Conselho serão destinadas ao segmento dos pais e mães de alunos.

**Parágrafo único.** A comunidade escolar das unidades que atendem estudantes com deficiência envidará todos os esforços para assegurar-lhes a participação, e de seus pais ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar.

**Art. 34.** Os profissionais de educação investidos em cargos de conselheiros escolares, em conformidade com as normas de remanejamento e distribuição de carga horária e ressalvados os casos de decisão judicial transitada em julgado ou após processo administrativo disciplinar



**Art. 39.** O plano de trabalho de que trata o art. 38, parágrafo único, I, é condição indispensável à habilitação dos candidatos às eleições de diretor e vice-diretor e será defendido pelas chapas, perante a comunidade escolar, em sessão pública convocada pela Comissão Eleitoral Local.

**Parágrafo único.** O Plano de Trabalho para a Gestão da Escola deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas.

**Art. 40.** Poderá concorrer aos cargos de diretor ou de vice-diretor o servidor ativo da carreira Magistério Público do Distrito Federal ou da Carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal que comprove:

I – ter experiência no sistema de educação pública do Distrito Federal, como servidor efetivo, há, no mínimo, três anos e estar em exercício em unidade escolar vinculada à Diretoria Regional de Ensino na qual concorrerá;

II – no caso de professor, ter, no mínimo, três anos de exercício;

III – no caso de especialista em educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

IV – no caso de profissional da carreira Assistência à Educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

V – ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais, com dedicação exclusiva para o exercício do cargo a que concorre;

VI – ser portador de diploma de curso superior ou formação tecnológica em áreas afins às carreiras Assistência à Educação ou Magistério Público do Distrito Federal;

VII – ter assumido o compromisso de, após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, frequentar o curso de gestão escolar de que trata o art. 60.

**§ 1º** A candidatura a cargo de diretor ou de vice-diretor fica restrita, em cada eleição, a uma única unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na qual o servidor esteja atuando ou já tenha atuado.

**§ 2º** Ao menos um dos candidatos da chapa deverá ser professor da carreira Magistério Público do Distrito Federal, com pelo menos três anos em regência de classe.

**§ 3º** Não serão considerados habilitados os candidatos que se encontram na situação descrita no art. 1º, I, e, itens 1 a 10, f, g e h, da Lei Complementar federal nº 64, de 18 de maio de 1990.

**Art. 41.** Os diretores e vice-diretores eleitos nos termos desta Lei terão mandato de três anos, o qual se iniciará no dia 2 de janeiro do ano seguinte ao da eleição, permitida reeleição para um único período subsequente.

**Art. 42.** Em caso de vacância do cargo, substituirão o diretor, sucessivamente, o vice-diretor e o servidor que vier a ser indicado pelo Conselho Escolar para este fim.

**Parágrafo único.** Vagando os cargos de diretor e vice-diretor antes de completados dois terços do mandato, será convocada nova eleição pela SEDF, no prazo de vinte dias, na forma desta Lei, e os eleitos completarão o período dos antecessores.

**Art. 43.** A exoneração do diretor ou do vice-diretor somente poderá ocorrer motivadamente após processo administrativo, nos termos da lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos, assegurado o contraditório e a ampla defesa.

**§ 1º** O diretor e o vice-diretor terão a exoneração recomendada ao Governador do Distrito Federal, após deliberação de Assembleia Geral Escolar convocada pelo Conselho Escolar para este fim específico a partir de requerimento encaminhado ao presidente do Conselho, com assinatura de, no mínimo, cinquenta por cento dos representantes de cada um dos segmentos da comunidade escolar no colegiado.

**§ 2º** A Assembleia Geral Escolar de que trata o § 1º será realizada quinze dias após o recebimento do requerimento, sendo de maioria absoluta de cada um dos dois segmentos da



**Art. 49.** Os eleitores de cada segmento constarão de lista elaborada pela secretaria escolar, a qual será encaminhada às comissões eleitorais e, quando solicitado, ao Conselho Escolar.

§ 1º A lista de que trata o caput será tornada pública pela Comissão Eleitoral Local, em prazo não inferior a vinte dias da data da eleição.

§ 2º Os pais, mães ou responsáveis habilitados votarão independentemente de os seus filhos terem votado.

**Art. 50.** O quórum para eleição de diretor e vice-diretor e Conselho Escolar em cada unidade escolar será de:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes da carreira Magistério Público do Distrito Federal, da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e dos professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – dez por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes dos segmentos dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis, conforme o art. 3º, I a V.

§ 1º Não atingido o quórum para a eleição de diretor e vice-diretor, a unidade escolar terá sua direção indicada pela SEDF e nova eleição será realizada em até cento e oitenta dias.

§ 2º Realizada nova eleição nos termos do § 1º e persistindo a falta de quórum, a SEDF indicará a direção da unidade escolar que exercerá o restante do mandato.

§ 3º Não atingido o quórum para a eleição do Conselho Escolar, a SEDF organizará nova eleição em até cento e oitenta dias, repetindo-se o procedimento tantas vezes quantas forem necessárias, ressalvado o ano em que ocorrerem eleições gerais nos termos desta Lei.

**Art. 51.** Nas eleições para diretor e vice-diretor e para Conselho Escolar, os votos serão computados, paritariamente, da seguinte forma:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos integrantes efetivos das carreiras Magistério Público do Distrito Federal e Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelo segmento dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis por estudantes, conforme o art. 3º, I a V.

**Art. 52.** Na hipótese de empate, terá precedência:

I – a chapa em que o candidato a diretor apresentar maior tempo de efetivo exercício na unidade escolar para a qual esteja concorrendo;

II – o candidato a vaga de conselheiro escolar que contar com mais tempo como integrante na respectiva comunidade escolar.

**Parágrafo único.** Persistindo o empate, terá precedência o candidato mais idoso.

**Art. 53.** Durante o período de campanha eleitoral, são vedados:

I – propaganda de caráter político-partidário;

II – atividades de campanha antes do tempo estipulado pela Comissão Eleitoral Central;

III – distribuição de brindes ou camisetas;

IV – remuneração ou compensação financeira de qualquer natureza;

V – ameaça, coerção ou qualquer forma de cerceamento de liberdade.

**Art. 54.** Sem prejuízo das demais sanções cabíveis previstas na legislação, o descumprimento das vedações dispostas no art. 53 será punido com as seguintes sanções:

I – advertência escrita, no caso previsto no inciso II;

II – suspensão das atividades de campanha por até cinco dias, no caso previsto no inciso III;

III – perda da prerrogativa de que trata o art. 62, no caso de reincidência das condutas previstas nos incisos II e III;

IV – exclusão do processo eleitoral corrente, nos casos previstos nos incisos I e IV e na reincidência das condutas previstas nos incisos II e III, na hipótese de a sanção prevista no inciso III deste artigo já ter sido aplicada;

V – proibição de participar, como candidato, dos processos eleitorais de que trata esta Lei por período de seis anos no caso previsto no inciso V.



§ 4º As eleições para diretor e vice-diretor, bem como para o Conselho Escolar, deverão ser realizadas em dias letivos.

§ 5º As eleições dos Centros de Línguas e Escolas Parques serão realizadas na escola de origem do estudante.

Art. 65. O Conselho de Educação do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias a contar da publicação desta Lei, promoverá a adequação de suas resoluções à legislação vigente.

Art. 66. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 67. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 2.383, de 20 de maio de 1989, e os arts. 1º a 23 e 27 a 30 da Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007.

Brasília, 07 de fevereiro de 2012

124º da República e 52º de Brasília

AGNELO QUEIROZ

**ANEXO ÚNICO**  
**COMPOSIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES**  
**(PARÁGRAFO ÚNICO DO ART. 24)**

| Classificação das instituições educacionais de acordo com o número de estudantes | Número de membros do Conselho Escolar |                                     |                      |            |                      |                       |
|--|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------------|------------|----------------------|-----------------------|
|  | Equipe Gestora (Direção)              | Segmentos da Comunidade Escolar     |                      |            |                      | Total de Conselheiros |
|  |                                       | Carreira Magistério / Especialistas | Carreira Assistência | Estudantes | Pais ou Responsáveis |                       |
| Até 500  | 01                                    | 01                                  | 01                   | 01         | 01                   | 05                    |
| De 501 a 1000  | 01                                    | 02                                  | 02                   | 02         | 02                   | 09                    |
| De 1001 a 2000   | 01                                    | 03                                  | 03                   | 03         | 03                   | 13                    |
| De 2001 a 3000   | 01                                    | 04                                  | 04                   | 04         | 04                   | 17                    |
| Acima de 3000  | 01                                    | 05                                  | 05                   | 05         | 05                   | 21                    |



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

|  |                          |                                  |
|--|--------------------------|----------------------------------|
| <b>INTERESSADO:</b> Conselho Estadual de Educação do Amapá   |                          | <b>UF:</b> AP                    |
| <b>ASSUNTO:</b> Consulta sobre a legitimidade e competência para não autorizar a oferta de exames de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por escolas privadas |                          |                                  |
| <b>RELATORA:</b> Malvina Tânia Tuttman   |                          |                                  |
| <b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000035/2013-67   |                          |                                  |
| <b>PARECER CNE/CEB Nº:</b><br>4/2013   | <b>COLEGIADO:</b><br>CEB | <b>APROVADO EM:</b><br>13/3/2013 |

## I – RELATÓRIO

Em atendimento à consulta formulada pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá sobre a legitimidade e competência para não autorizar a oferta de exames de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelas escolas privadas, deixando essa oferta por parte do Poder Público, apresentamos o seguinte Parecer.

O art. 205 da Constituição estabelece que a educação é dever do Estado. No entanto, no cumprimento desse dever, o Estado pode contar com a colaboração da família e da iniciativa privada. Por essas razões, o art. 209 da Constituição estabeleceu que o ensino é livre à iniciativa privada, mediante o cumprimento das normas gerais da educação, autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*  
(...)

*Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:*

*I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;*

*II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.*

Como se observa, a Constituição faculta a atuação privada no campo do ensino. Essa atuação, entretanto, deve ser autorizada e avaliada pelo Poder Público, de modo que este, no procedimento de autorização, possa direcionar a atuação privada para o interesse público, com o objetivo de que essa atuação contribua para os objetivos da República, insertos no art. 3º da Constituição Federal. Se autorizada a atuação privada no campo do ensino e o Poder Público, por meio da avaliação, constatar que o foco foi desviado, ou seja, que a direção da atuação privada tenha se afastado do interesse público, cabe a ele (Poder Público) adotar medidas para corrigir essa atuação ou até mesmo, caso não seja corrigida, cassar a autorização anteriormente concedida. E isso é missão constitucional do Poder Público que não pode tolerar ensino de má qualidade e desfocado do interesse público.

Para explicitar o comando constitucional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que tem base no art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, estabeleceu um regime de repartição de atribuições e competências.

Nessa linha, a LDB, nos arts. 8º, 9º, 10 e 11, fixou a incumbência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em matéria de educação.

*Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.*

*Art. 9º A União incumbir-se-á de:*

*(...)*

*Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:*

*I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;*

*II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;*

*III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;*

*IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;*

*V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;*

*VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.*

*VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)*

*Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.*

*Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:*

*(...)*

O mesmo diploma, nos arts. 16, 17 e 18, estabeleceu a abrangência dos sistemas de ensino.

*Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:*

*(...)*

*Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:*

*I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;*

*II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;*

*III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;*

*IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.*

*Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.*

*Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:*

*(...)*

Das disposições transcritas podemos extrair que os Estados estão incumbidos de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”; “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”; “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”; “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem”.

A Educação de Jovens e Adultos já é regulamentada na LDB pelos arts. 37 e 38:

*Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*

*§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*

*§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*

*§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741/2008)*

*Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.*

*§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:*

*I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;*

*II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.*

*§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.*

Podemos extrair, ainda, que o sistema estadual compreende as instituições de Ensino Fundamental e de Ensino Médio criadas e mantidas pelo Poder Público (inciso I, art. 17, da LDB) e pela iniciativa privada (inciso III do mesmo artigo), tanto na educação regularmente oferecida na idade própria, quanto na Educação de Jovens e Adultos.

A situação concreta ponderada em face desse contexto normativo permite a conclusão de que as instituições privadas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio estão abrangidas pela competência regulatória dos sistemas estaduais de ensino, que por seus órgãos deverão autorizar, avaliar e supervisionar essas instituições.

Permite, também, concluir que os sistemas possuem, no seu campo de atuação, competência normativa e, ainda, que no exercício dessa competência, podem baixar normas complementares (inciso V do art. 10 da LDB), normas estas que, justificadamente, podem estabelecer a oferta exclusiva de EJA em estabelecimentos oficiais.

Não se trata, neste caso, de nenhuma violação ao art. 209 da Constituição Federal, que fala em atividades de ensino. O ensino permanece livre à iniciativa privada, mediante o cumprimento das normas de educação, autorização e avaliação pelo Poder Público. No caso, apenas exames supletivos, segundo a disciplina do sistema de ensino, serão ofertados por estabelecimentos oficiais, ou seja, esta modalidade de exame supletivo será atendida exclusivamente pelo Estado, não sendo, assim, necessária a atuação privada. A iniciativa privada pode atuar no campo do ensino de EJA. Essa autorização deve ser supervisionada pelo Poder Público, segundo o interesse público social.

## **II – VOTO DA RELATORA**

Considerando a análise realizada, somos de parecer que a oferta de exames supletivos de EJA não é atribuição da iniciativa privada e, portanto, os Conselhos Estaduais de Educação podem indeferir o pedido de autorização, tendo competência para não autorizar às escolas privadas a realização de exames supletivos.

Brasília, (DF), 13 de março de 2013.

Conselheira Malvina Tânia Tuttman – Relatora



### **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 13 de março de 2013.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Vice-Presidente