

Didàctica humanista al segle XXI

Humanistic didactics in the 21st century

Joan Mallart i Navarra

Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. A/e: joan.mallart@ub.edu

Resum

Té sentit parlar de didàctica humanista en ple segle XXI? Creiem que sí, si els objectius valuosos que es pretenen són favorables a la persona i promouen una educació integral. Hi ha una sola metodologia de treball per aconseguir l'aprenentatge? És evident que no, cada situació és peculiar i cada equip docent pot tenir preferències per adaptar la metodologia a les necessitats de l'entorn concret. Segueix vigent parlar de didàctica general i didàctica específica? Sembla que cada vegada és més inútil aquesta distinció. Activitats organitzades entorn de les àrees curriculars o entorn de projectes? Si es fa bé, totes dues solucions poden ser útils. En qualsevol cas, l'equip docent ha de creure en allò que fa. L'horari, l'organització i l'ambientació de l'aula no són afegits superflus, sinó condicions bàsiques per conduir el procés a bon port. Pel que fa a horaris i calendaris, destaquem el corrent de pedagogia lenta (Zavalloni, 2011; Domènech, 2009). I respecte de l'espai, cal tenir presents les propostes de Malaguzzi (2005). Espai i temps contribueixen poderosament a la millora del clima de l'aula, basat en unes bones relacions humanes (Van Manen, 1998, 2004).

Paraules clau

Didàctica, pedagogia humanista, currículum, competències, mètodes didàctics, estratègies d'aprenentatge.

Abstract

Does it make any sense to speak of humanistic didactics now, in the 21st century? Our response should be affirmative if the valuable objectives which are set are favorable to people and if we promote an integral education. Is there only one methodology to

achieve learning? Clearly not, because every situation is unique and each team of teachers may have preferences for a methodology adapted to the needs of their specific environment. How far is it right to talk about general didactics versus specific didactics at this moment? It would appear to be an increasingly pointless distinction.

Should learning activities be organized around the curriculum areas instead of working with projects? If they are applied well, both solutions can be useful. In any case, the team of teachers must believe in what it does. The schedule, the organization and the atmosphere of the classroom are not superfluous, but rather basic conditions leading to the success of the process. With respect to timing, schedules and calendars, we highlight the paradigm of slow pedagogy (Zavalloni, 2011; Domènech, 2009). And in connection with the use of space in the classroom, we should be aware of the proposals Malaguzzi (2005). Space and time contribute to improving the classroom climate based on good human relationships (Van Manen 1998, 2004).

Keywords

Didactics, humanistic pedagogy, curriculum, educational competences, teaching methods, learning strategies.

Didàctica general i didàctiques específiques

Durant molt temps hi ha hagut una polèmica estèril entre estudiosos procedents del camp pedagògic de la didàctica general i altres procedents del camp de l'especialitat (científica, lingüística, matemàtica...). L'aprofundiment epistemològic no fa mal si no s'aparta del veritable objecte d'estudi didàctic, que ha de ser el procés d'ensenyament-aprenentatge. Avui la preocupació se centra en l'aprenentatge de l'alumne, obtingut a partir d'un currículum dissenyat per competències. Per aconseguir-lo, les metodologies han variat i ja no hi ha un sol camí. No es pot avançar d'esquena als nous mitjans d'aprenentatge. Els projectes, estudis de casos, aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge servei, la classe invertida (*flipped classroom*) són només algunes de les estratègies possibles per implicar més l'alumnat i fer-lo protagonista del seu aprenentatge. Segueix essent valuós l'estudi del medi, el desenvolupament de la creativitat, al costat d'algunes propostes actuals com l'ecopedagogia, la transdisciplinarietat o la pràctica de l'educació lenta, amb una atenció especial a la persona tal com ha proposat i ha fet sempre la didàctica humanista.

Durant la dècada dels vuitanta del s. xx apareix la denominació de didàctiques específiques. Fins llavors, en la llicenciatura de pedagogia, s'hi estudiaven dues assignatures, una de didàctica general que, com diu el seu nom, tractava de la metodologia d'ensenyament de qualsevol matèria sense especificar. Tractava de mètodes comuns, com els de Montessori, Décroly, Freinet, etc., que són aplicables a quasi totes les disciplines. I l'altra assignatura era la didàctica especial, en què ja es tenia en compte de manera específica l'aplicació de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge a cada matèria concreta. Així, hi havia una didàctica de la llengua, de la matemàtica, de les ciències naturals, de les ciències socials, etc. Amb l'entrada a la

universitat de les antigues escoles normals van fer aparició els departaments de didàctiques específiques que substituïen aquella didàctica especial.

Aparegueren treballs en revistes internacionals i se celebraren congressos. Comença a haver-hi tesis doctorals que ja no procedeixen exclusivament de l'àmbit de la pedagogia estricta. La revista *Didácticas específicas* ja va pel número 14 l'any 2016. També la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* conté nombrosos articles de didàctiques específiques i es publica des de fa vint anys.

Sembla que en aquest moment s'ha superat el debat poc científic de pertinença, inclusió o subordinació d'una disciplina dins de l'altra. Però encara hi ha el perill de perdre de vista una concepció unitària i quedar-se en l'especialització basada en una psicologia de la instrucció curta, per més que tècnica. La qüestió no seria un estudi teòric estèril de les relacions entre ambdues àrees —general i especial— sinó la síntesi dels millors coneixements actuals, interdisciplinàriament i aprofitant les millors tradicions de renovació de l'ensenyament sense importar massa la seva procedència original. Es busca el marc didàctic integrador, amb ponts que solidifiquin els avenços aconseguits a través del treball conjunt. Tothom accepta ja que la teoria es construeix a partir de la pràctica.

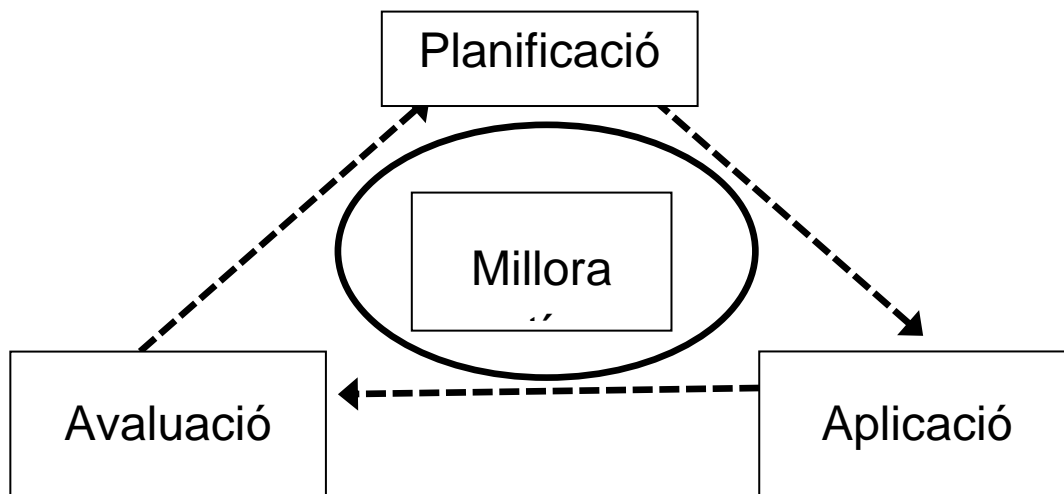
Organització i gestió de la vida de l'aula

La millora del procés d'ensenyament-aprenentatge és l'objecte d'estudi de la didàctica, tant de la general com de les específiques. Aquest procés té lloc en un entorn o microcosmos físic, però sobretot humà, que és la vida de l'aula, com posava en relleu amb raó el paradigma ecològic o pràctic i no ha desmentit el paradigma crític (Jackson, 1992; Menck, 2000). La didàctica s'ocupa d'organitzar i gestionar els aspectes tècnics, les activitats i les relacions personals en aquest entorn a fi d'aconseguir els objectius proposats. Sovint no es pot planificar tot, i a vegades allò que es planifica acaba sortint d'una altra manera a causa de factors no previstos.

Per organitzar i planificar aquesta activitat se solen presentar tres fases ben definides, (Figura n. 1) tot i que no sempre es presenten en el mateix ordre i pot haver-hi encavallaments i situacions discontinües pel fet que, de vegades, cal tornar a planificar durant el procés d'execució i també trobem present l'avaluació en tot moment.

Ordinàriament, la primera fase tracta de la planificació per poder dur a terme la segona fase d'implementació del que s'ha planificat. L'avaluació, entesa com a activitat formativa i integrada en el procés educatiu, ha de ser constant: abans de començar, al principi, al final i, sobretot, al llarg de tot el procés.

FIGURA 1

Fases del procés d'ensenyament-aprenentatge

FONT: Adaptació pròpia del cicle *Plan, Do, Check, Act* (PDCA), d'Edwards Deming, 1989.

Fase de planificació del currículum per competències

Dintre d'aquesta primera fase, també s'hi poden distingir unes etapes internes, a partir del model de currículum i de la pràctica quotidiana de la vida de l'aula:

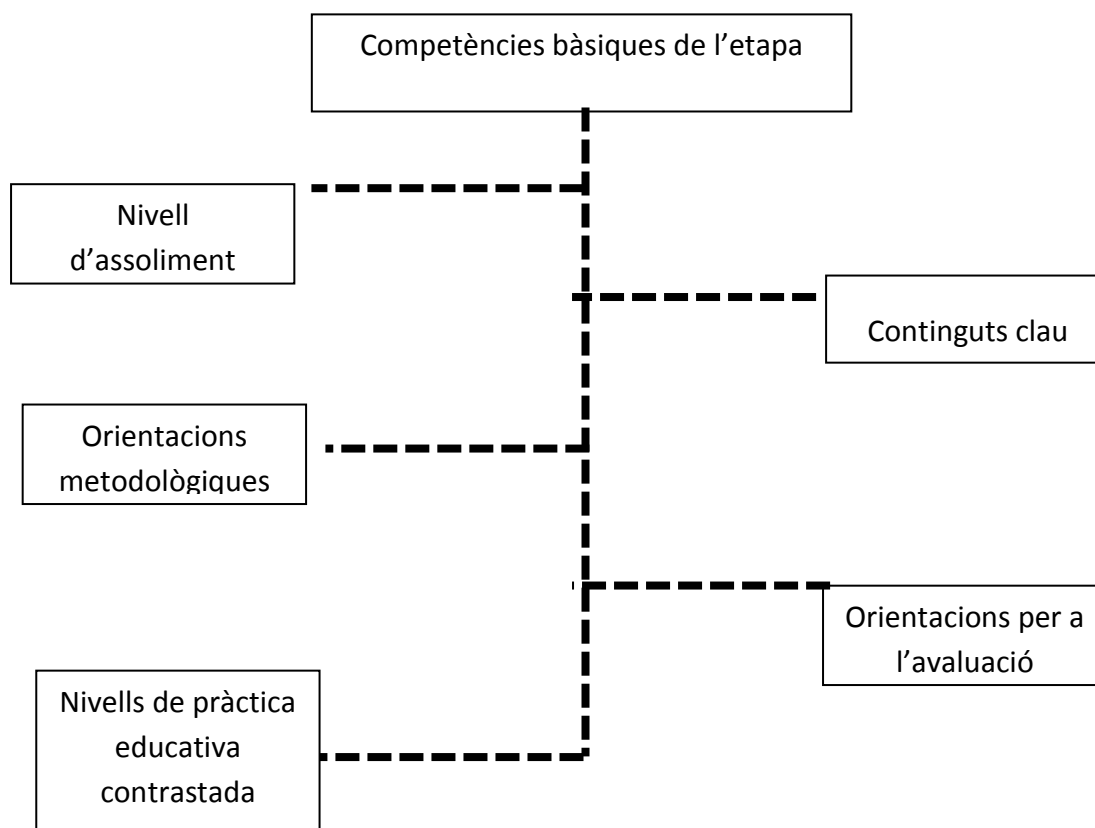
- Identificar els resultats desitjables i clarificar les prioritats. Correspon a la definició del que cal saber, en forma de continguts, d'objectius i sobretot avui en forma de competències, que seran anomenades en els currículums oficials respectius *capacitats* a l'educació infantil, *competències bàsiques* a la primària i secundària obligatòria, i *competències generals i específiques* de cada matèria en el batxillerat. A la formació professional es parlarà lògicament de *competències professionals*.
- Determinar les evidències acceptables que ens demostrin que els alumnes han après amb suficient nivell de competència allò que s'ha pretès d'ensenyar-los. En aquest punt, a Catalunya s'han definit per als nous currículums tres nivells d'assoliment, des del més elemental —però suficient i bàsic— fins a l'excel·lència.
- Planificar l'experiència d'aprenentatge i el procés d'instrucció amb els resultats que es pretenguin ben identificats i definits. Planificar també la forma de recollir les evidències, és a dir, planificar la forma d'avaluació formativa al mateix temps que es planifica el procés d'ensenyament-aprenentatge.

És el moment de planificar o programar les activitats i les estratègies metodològiques més adequades en funció dels objectius, continguts i competències previstes. En funció també de l'entorn concret i del tipus d'estudiants amb les seves lògiques i necessàries diferències individuals.

En les figures 2 i 3 apareix de manera clara i potent la consideració prioritària de les bones pràctiques d'ensenyament al costat de les competències, ja que aquestes han de procedir de l'estudi de la realitat.

FIGURA 2

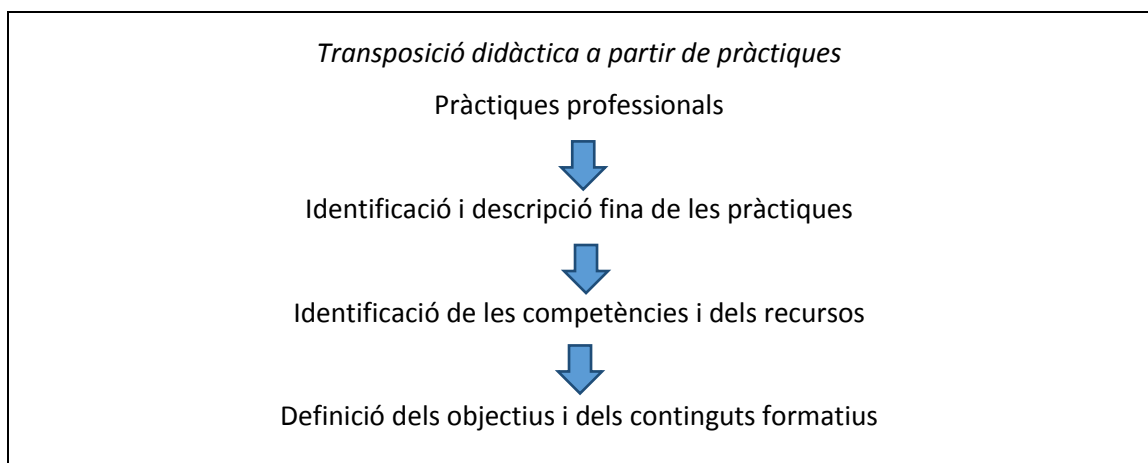
Identificació i desplegament de les competències bàsiques a partir del currículum vigent de primària i secundària obligatòria



FONT: Departament d'Ensenyament, 2013.

FIGURA 3

Procés planificador a partir de les pràctiques



FONT: Perrenoud, 2001.

Fase de desenvolupament o aplicació

Després de planificar acuradament l'experiència didàctica, aquesta s'ha de portar a terme. No tots els mètodes són igualment bons, però tampoc s'ha de seguir sempre una norma estricta que ens encotilli i impedeixi la creativitat, la frescor de la vitalitat i, en alguns casos, també alguna improvisació que es consideri necessària per tal d'adaptar-nos millor a la realitat concreta.

Hi ha moltes classificacions de models didàctics. En la figura 4, s'hi presenta només un quadre simplificat. Segons l'esquema següent, que combina procés/producte amb subjecte/objecte cultural, n'apareixen quatre models. El quart sembla que és el que s'ha triat en conjunt a l'Europa de l'eficiència. Però semblaria més humanista un altre model com el primer (centrat en la persona) o el segon (centrat en la cultura i la societat). El tercer i el quart busquen l'eficiència.

FIGURA 4
Models didàctics

		PROCÉS		
Subjecte		Model didàctic centrat en els processos cognitius superiors	Model didàctic centrat en l'enriquiment cultural	Objecte cultural
		Model didàctic centrat en els talents personals	Model didàctic centrat en les competències bàsiques	
PRODUCTE				

FONT: Batini i Giusti, 2007.

Dels tres models que s'enumeren a continuació, només els dos últims, o encara millor una combinació dels dos últims, poden ser vàlids per a les propostes actuals:

- Ensenyament directe amb tota la classe.
- Aprenentatge cooperatiu.
- Aprenentatge inductiu, d'indagació o per descobriment.

Comenius i Rousseau apareixen vinculats a vegades amb el model del preceptor: a un alumne li correspon un professor.

Tanmateix, igual que volia Rousseau, es tracta de formar persones no dependents, que es puguin autodirigir i que continuïn per elles mateixes l'aprenentatge, tal com assenyala Knowles comparant el dirigisme amb la pràctica de la llibertat compromesa (*self-directed learning*) (Figura 5).

FIGURA 5

Contrast entre l'aprenentatge dirigit i l'autònom

<i>Aprenentatge dirigit</i>	<i>Aprenentatge autònom</i>
L'aprenentatge dirigit pel docent assumeix que el discent sigui substancialment caracteritzat com una personalitat dependent, i que el docent tingui la responsabilitat de decidir què ensenyar-li i com ensenyar-li-ho.	L'aprenentatge autònom assumeix, al contrari, que amb la maduració l'ésser humà creix en la capacitat (i en la necessitat) d'autodirigir-se; i això demana que aquesta capacitat sigui cultivada de manera que es desenvolupi com més aviat millor.
L'aprenentatge dirigit pel docent assumeix que els estudiants siguin motivats per aprendre davant la possibilitat de recompenses i càstigs externs.	L'aprenentatge autònom assumeix, al contrari, que els discents són motivats per factors endògens, com la necessitat d'estima (mena d'autoestima), el desig de realització, la voluntat de créixer, la satisfacció d'obtenir resultats, l'exigència d'adquirir coneixements específics i la curiositat intel·lectual.

FONT: Knowles, 1975.

Les activitats, mètodes, estratègies i recursos didàctics que exigeix un currículum per competències ens han de fer preveure per a una didàctica actual i renovada, uns profunds canvis molt valuosos en les pràctiques docents, com ara:

- Treballar amb situacions reals contextualitzades, amb metodologies com l'aprenentatge per descobriment, el mètode de problemes (ABP), de projectes o l'estudi de casos.
- El ritme de la vida escolar, evitant la fragmentació d'horaris i també de continguts. La tendència hauria d'anar cap a la transdisciplinarietat.
- L'organització de les activitats pràctiques útils més relacionades amb la vida real.
- Un nou enfocament en les relacions entre professors i alumnes, i entre ells i el coneixement. Especialment davant de situacions noves inèdites que exigiran la planificació de seqüències d'ensenyament-aprenentatge més flexibles. Inclouent d'una manera natural la possibilitat d'haver d'improvisar decisions en la tasca quotidiana.

Proposem alguns mètodes i formes d'organització de l'aprenentatge possibles en aquest context per competències. De la manera de desenvolupar cada mètode se'n pot trobar una àmplia informació actual a les biblioteques, hemeroteques i, sobretot, a la xarxa d'Internet.

- Currículum bimodal (Pere Marquès).
- ABP, Aprenentatge basat en problemes (Albert Sáenz, Howard S. Barrows).
- APS, Aprenentatge servei (Josep Maria Puig).
- Estudi de casos com a mètode didàctic (Dolors Millan, Amparo Martínez).
- Aprenentatge cooperatiu (Joan Rué, 1991; Pere Pujolàs, 2003).
- Classe invertida (*flipped classroom*).

Autors com Rajadell (2001) han treballat en el nostre país una sistematització de les estratègies d'aprenentatge. També s'hi han dedicat els estudis de Rhee i Pintrich (2005). Concretant aquests últims, tenim estratègies recomanables sempre que no es perdi de vista el conjunt general (figura 6).

FIGURA 6

Estratègies d'aprenentatge

<i>Estratègies per a la regulació de la cognició: es focalitzen sobre la direcció, el control i la regulació de la cognició acadèmica</i>	
Estratègies de repetició	Estratègies usades per a memoritzar el material: «repetir una vegada i una altra...»
Estratègies d'elaboració	Estratègies usades per a processar el material: «fer resums, esquemes sobre el material que cal aprendre...»
Estratègies d'organització	Estratègies usades per a organitzar el material i processar-lo: «fer mapes conceptuals, diagrames, destacar les idees clau...»
Estratègies metacognitives	Estratègies usades per a dirigir i controlar la cognició: «dirigir la nostra adquisició de coneixements a través d'una autocomprovació del nivell de comprensió, del sentit d'allò que aprenem i per què ho aprenem...»
<i>Estratègies de regulació de la motivació/afecte: interessades en la direcció, el control i la regulació de les creences, les motivacions i les emocions a classe</i>	
Control del sentit de l'eficàcia personal	Parlar amb un mateix de manera positiva: «Jo puc fer aquesta tasca»; ajuden a mantenir el sentit d'eficàcia personal i la confiança en un mateix
Recompenses personals	Aplicació personal de recompenses: «després d'acabar els deures podré passar una estona amb els amics...»

Interès en la millora	Fer d'una tasca avorrida o difícil una tasca més interessant: «associació de la tasca d'aprenentatge a un joc...»
Incrementant la utilitat i el valor	Fer la tasca més important i útil: «buscar els elements que poden ser útils per als seus estudis superiors, carrera...»
Control d'ansietat	Diàleg personal per controlar i reduir l'ansietat: «has estudiat per a aquest examen, així que ho saps, no t'amoïnis per res més...»
<i>Estratègies per regular la conducta: utilitzades per dirigir, controlar i regular la conducta manifesta</i>	
Direcció del temps	Planificar el temps acuradament, tot establint un horari diari o setmanal per assolir unes metes; mantenir la planificació diària o el calendari per organitzar el temps.
Direcció de l'esforç	Diàleg positiu amb un mateix per tal de regular l'esforç i la persistència: «seguiré intentant-ho perquè puc aconseguir-ho».
<i>Estratègies per a la regulació del context: utilitzades per regular el context o l'ambient d'aprenentatge</i>	
Control de l'ambient d'estudi	Mantenir el lloc d'estudi ordenat, organitzat, tranquil, que permeti la concentració en l'aprenentatge.
Adaptar-se a la cerca d'ajuda	Buscar ajuda instrumental quan es necessitin professors, pares, companys, o qualsevol altra figura que pugui proporcionar una ajuda útil per aconseguir les metes previstes.

FONT: Rhee i Pintrich, 2005, p. 32.

Avaluació

L'avaluació de competències no és una fase final sinó una activitat integrada en el procés d'ensenyament-aprenentatge present durant totes les fases. Les pràctiques avaluadores, més que mai, han de ser formatives i participatives. Això vol dir que s'han de referir sempre a la millora de l'aprenentatge.

Com que, en el cas d'un ensenyament, competencial la programació, les relacions personals i la metodologia han estat diferents, també l'avaluació ho ha de ser. Algunes de les característiques diferencials que hauria de tenir el procés avaluatiu coincideixen

amb característiques del procés d'ensenyament. Les propostes que segueixen van ser formulades per Perrenoud (2001):

- L'avaluació per competències hauria d'incloure només tasques contextualitzades.
- S'hauria de referir a problemes complexos.
- Ha de contribuir al procés per tal que els estudiants desenvolupin al màxim les seves competències.
- Exigeix la utilització funcional de coneixements disciplinaris.
- La tasca i les seves exigències són conegudes abans de la situació d'avaluació.
- Exigeix alguna manera de col·laboració amb els pares.
- La correcció té en compte les estratègies cognitives i metacognitives utilitzades pels alumnes.
- La correcció considera només els errors importants des de l'òptica de la construcció de competències.
- L'autoavaluació i la coavaluació formen part també de l'avaluació.

Per tant, la participació dels interessats i dels seus companys, així com de les famílies, és molt interessant i s'ha d'aconseguir la seva màxima implicació. No es pot oblidar que l'avaluació és un dels principals components del currículum ocult i té repercussions moltes vegades no desitjades per no dir indesitjables com la discriminació i la selecció.

Conclusions

El currículum per competències, dins d'una didàctica veritablement humanista, sense que sigui cap panacea, pot contribuir a la millora del procés d'aprenentatge:

- Integrant els coneixements que es presenten (o millor, que arriben a obtenir els estudiants com a conseqüència de la seva acció autodirigida).
- Donant una funcionalitat als aprenentatges que havia recomanat Dewey i que s'havia perdut.
- Potenciant la proactivitat i l'autonomia personal mitjançant l'aprenentatge autònom que promovia Knowles (1975).
- Promovent la solidaritat, la comprensió i l'ajuda mútua com assenyala Pere Pujolàs (2003) a través de l'aprenentatge cooperatiu i inclusiu.

Per superar les dificultats d'un enfocament que estigui excessivament basat en competències tècniques i no caure en un intent de prioritzar per sobre de tot l'eficiència seria imprescindible:

- Vetllar per una concepció integral de la persona i també del mateix concepte de la competència que inclogui tant els coneixements (saber), les habilitats tècniques (saber fer) i sobretot les actituds (ser, saber estar).

- Desconfiar de tota tècnica que no vagi acompanyada d'una reflexió crítica prèvia de tipus més global.
- Atendre els elements ètics i de valors universals, ja que ha quedat ben demostrat en el camp de l'economia que alguns personatges han dominat les competències per aplicar els seus coneixements en benefici propi. L'ètica, en aquest cas, ens pot donar la responsabilitat que reclamava Morin, *ciència amb consciència*.
- Fer cas de les encertades visions positives i crítiques d'autors que han treballat entre nosaltres el tema, com Sarramona (2004), Gimeno i Pérez Gómez (2008) i d'altres. També del Rey (2009) ens alerta de preparar alumnes només «performants». Aquestes opinions, junt amb la visió crítica àmplia i global poden matisar i suavitzar perills reals de centrar-se en l'eficiència oblidant la persona.

Això exigeix del professorat:

- L'ús d'una metodologia veritablement activa i compromesa.
- Dissenyar activitats àmplies, no fragmentades, que portin a una comprensió global del món i a una educació integral.
- Seleccionar els millors recursos de què es pot disposar en cada moment.
- Gestionar les relacions a l'aula per aconseguir un clima de participació.
- Avaluar d'una altra manera, conscient que el coneixement dels resultats ha d'afavorir la millora autèntica.
- Tenir sempre en primer lloc la persona i les seves característiques, creences, necessitats, desitjos, anhels i ajudar-la a ser autònoma, crítica, constructiva i creativa.

Referències bibliogràfiques

Batini, F., i Giusti, S. (2007). Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa.

Quaderni di Orientamento, 31, 4-13.

Deming, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*.

Madrid: Díaz de Santos.

Departament d'Ensenyament (2013). *Identificació i desplegament de les competències*

bàsiques en el currículum. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Departament d'Ensenyament (2015a). Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOGC 6900 (2015). [Currículum de primària].

Departament d'Ensenyament (2015b). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC 6945 (2015) [Currículum de secundària obligatòria].

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.

Gimeno, J., Pérez, i Gómez, Á. I. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Knowles, M. S. (1975). *Selfdirected learning: A guide for learners and teachers*. Nova York: Cambridge Book.

Malaguzzi, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat.

Mallart, J. (2007). Es la hora de la Ecopedagogía: la 160ècada de la educación para un futuro sustentable. *Encuentros Multidisciplinares*, 9 (25), 27-36.

Mallart, J. (2011). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 249-281.

Mallart, J. (2015). Fundamentación del saber didáctico. Teorías, modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Dins A. Medina, i M. C. Domínguez, *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (p. 30-70). Madrid: Universitas.

Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

— (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Menck, P. (2000). *Looking into classrooms: papers on didactics*. Stamford (Connecticut): Ablex.

Pérez Gómez, Á. I. (2007). *Las competencias básicas. Su naturaleza e implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. (3a ed. 2000) París: ESF.

— (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), 14 (3), 503-523.

Pujolàs, P. (2003). *Escola inclusiva i aprenentatge cooperatiu* (nova edició, 2015). Vic: EUMO.

Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dins F. Sepúlveda, i N. Rajadell, *Didáctica general para psicopedagogos* (p. 464-525). Madrid: UNED.

Rey, A. del (2009). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. París: La Découverte.

Rhee, C. R., i Pintrich, P. R. (2005). Teaching to facilitate self-regulated learning. Dins J. Ee, A. Chang, i O. Tan (ed.), *Thinking about thinking. What educators need to know* (p. 31-48). Singapur: McGraw-Hill.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

Rosselló, M. R. (2005). Didáctica general versus didácticas específicas. Un viaje de ida y vuelta. *Educació i Cultura*, 18, 133-142.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC; Grupo Planeta.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogia del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

Mallart, J. (2016). Didàctica humanista al segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 149-162.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>