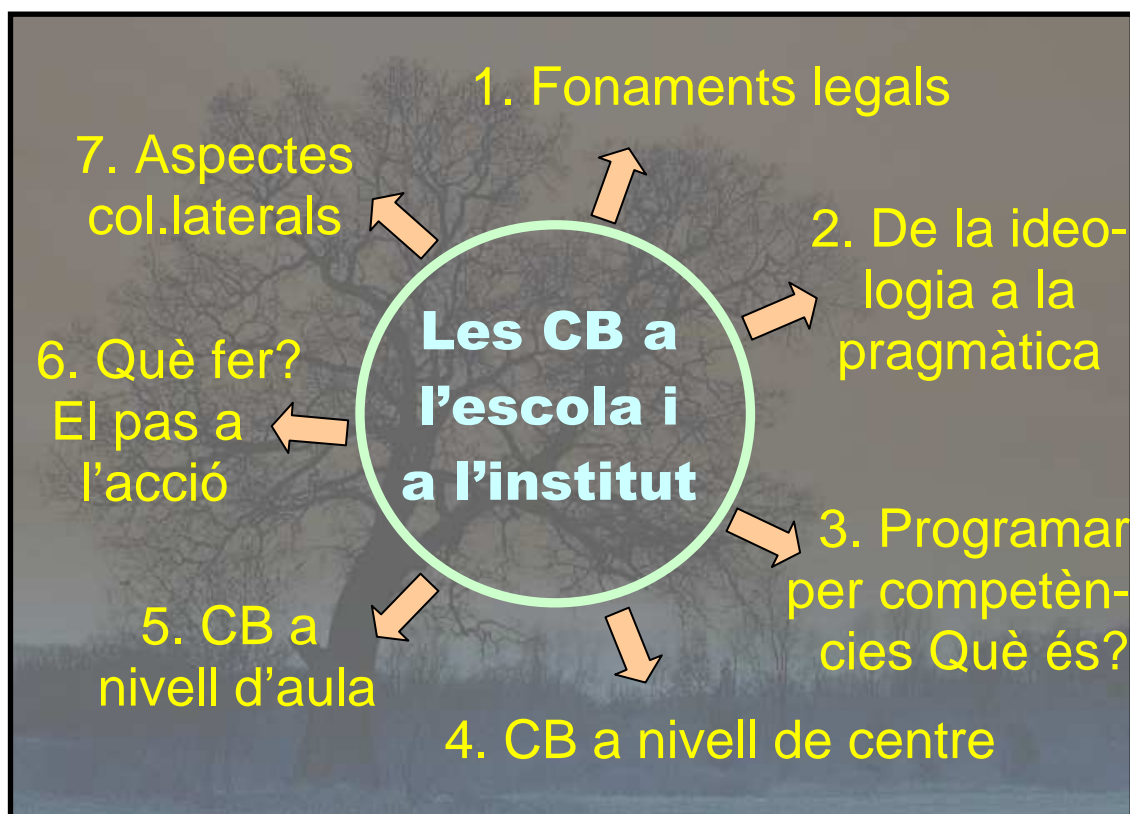


## Programar per competències

Algunes consideracions per a la fonamentació del treball de les CB als centres educatius (II)

Joan Teixidó Saballs  
Xarxa CB 2008-09<sup>1</sup>

Una de les principals inquietuds que ha generat la introducció de les Competències Bàsiques al currículum rau en la seva integració a la dinàmica quotidiana de les escoles i instituts. Ha quedat clar que no es tracta de refer-ho tot de cap i de nou; que les programacions i les pràctiques que fins ara es duïen a terme continuen essent vàlides, que únicament es tracta d'afegir-hi un element nou: les competències, la qual cosa pot implicar una relectura del que ja es feia. Ara bé, la manera com s'ha d'incorporar aquest nou component, la seva relació amb els components anteriors i, sobretot, la incidència que això pugui tenir en la feina quotidiana a l'aula han esdevingut motiu de preocupació. Això ha portat a encunyar una denominació pròpia per referir-s'hi: *programar per competències*, que hem adoptat per a encapçalar l'aportació en la qual hi tractarem els aspectes que apareixen al quadre



## **1.- Fonaments legals i situació actual.**

La introducció de les competències bàsiques al currículum es produeix amb la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, en un intent de donar resposta a dos dels principis bàsics que l'orienten: la millora de l'aprenentatge i el progrés dels nois i noies (qualitat educativa) i el dispendi d'un tracte equitatiu a cada alumne en funció de les seves necessitats<sup>1</sup>. Es tracta de, manllevant paraules del legislador, conciliar la qualitat de l'educació amb l'equitat en el seu repartiment. Una fita socialment lloable, sens dubte, que cal veure fins quin punt es pot complir.

Es caracteritza el currículum com el conjunt de d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació per a cadascun dels ensenyaments reglats" (Art. 6.1.) i es defineix la competència com "allò que un/a jove ha d'haver desenvolupat a la fi de l'escolarització obligatòria per aconseguir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida activa d'una manera satisfactòria i adoptar una actitud d'aprenentatge permanent al llarg de tota la vida". D'aquesta manera, s'opta per introduir un component nou al currículum (les competències), alhora que continuen vigents els que ja hi havia (objectius d'etapa i d'àrea; continguts, criteris d'avaluació, etc.)

El Govern de la Generalitat de Catalunya, d'acord amb les competències que li són reconegudes a l'Estatut i tenint en compte allò que es disposa al Decret d'ensenyaments mínims, ha procedit a ordenar el currículum de l'educació primària (Decret, 142/2007, DOGC núm 4915) i d'educació secundària obligatòria (Decret, 143/2007, del mateix diari oficial), tot definint les competències bàsiques que els alumnes han d'adquirir al llarg de l'escolarització. Per a cadascuna de les àrees i matèries, els decrets determinen les competències que els són pròpies; la contribució a l'adquisició de les competències bàsiques, els objectius (per al conjunt de l'etapa) i els continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels cicles.

Pel que fa a les competències, es procedeix a la seva definició<sup>2</sup>, a la seva identificació (s'estableixen les vuit que ja són prou conegudes, tot classificant-les en comunicatives, metodològiques, personals i convivencials) i s'assenyala que "les àrees curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències bàsiques". Per a cada una de les competències es procedeix a fer-ne una caracterització a partir de la qual és possible establir diversos àmbits de progrés. A tall d'exemple, en la competència lingüística hi podem diferenciar la comprensió i expressió, oral, escrita i mitjançant llenguatges audiovisuals; en la competència cultural i artística, la creativitat, la participació en manifestacions culturals, la valoració del patrimoni, etc.

A partir d'aquests referents els centres han de procedir al desplegament curricular d'acord amb allò que es determina a les instruccions d'inici de curs en les quals es disposa que "cal revisar la programació d'acord amb el nou currículum, (...) tenint en compte les estratègies que afavoreixen els desenvolupament de les competències bàsiques"(Instruccions Secundària, 10) o, també, que , "els centres han de precisar els

---

<sup>1</sup> Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados (LOE, Preámbulo)

<sup>2</sup> "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" (Art. 8.1.)

objectius que garanteixen l'assoliment de les competències bàsiques i determinar l'atenció que cal donar, des de cada una de les àrees, a les competències que tenen un caràcter més transversal" (Instruccions Primària, 12.1.)

Aquesta és, d'una manera resumida, la situació que es desprèn de la revisió de la normativa reguladora. Però en quina situació es troben els centres? En termes generals, a les beceroles, la qual cosa no és d'estranyar si es té en compte que fa poc més d'un curs de l'aparició de la normativa suara esmentada. Durant aquest temps s'ha pres consciència de la necessitat d'avançar vers la introducció de les CB (les múltiples demandes de formació que apunten en aquesta línia en són un exponent clar); s'han dut a terme accions de difusió als equips directius i als claustres, s'han establert alguns elements de fonamentació del procés a seguir... En resum, s'hi ha començat a treballar. En aquest punt han sorgit els interrogants: com es vinculen les competències a les àrees curriculars?, en quins aspectes hi contribueix cada àrea?, de quina manera s'articula la coordinació entre les diverses àrees? quina relació té tot això amb el que es feia fins ara?, etc. Arran d'aquesta situació de desorientació, s'hi han donat múltiples respostes que, en la seva major part, posen més èmfasi en els aspectes conceptuals (quina és la funció social de l'escola?, què són les competències? d'on surten?, de quins tipus n'hi ha? ) que no pas en els pragmàtics (com es reflecteixen a la programació? com s'estableixen nivells d'avenç? com es treballen? i com s'avaluen?) la qual cosa, en alguns casos, han contribuït a augmentar el desconcert.

## **2.- Obras son amores... De la ideologia a la pragmàtica.**

Els arguments que sostenen la introducció de les competències a l'escola cal buscar-los en les finalitats que s'assignen a l'educació, en el model de persona que s'aspira a formar. En aquest punt hi ha un ampli acord entorn de la necessitat d'avançar cap a una "formació integral", orientada al desenvolupament de totes les capacitats de l'ésser humà, que és recollit amb expressions com "ple desenvolupament de la personalitat", "assumir una vida responsable en una societat lliure", "exercir una ciutadania plena", etc. També hi ha consens a assenyalar un conjunt de valors socials que han d'orientar el procés formatiu: la comprensivitat, la pau, la tolerància, la igualtat, el respecte, la democràcia, la solidaritat, la sostenibilitat, etc.

Per aconseguir aquestes finalitats l'escola ha de continuar realitzant la funció instructiva que tradicionalment li ha estat assignada (adquisició de coneixements bàsics que permeten l'accés a la cultura i a la comprensió del món); s'ha de plantejar al servei de què posa aquests aprenentatges (quina utilitat tenen per a la vida en societat?) i, també, s'ha de plantejar objectius de desenvolupament personal adequats a les possibilitats i capacitats de cada nen. Aquestes finalitats es concreten en l'establiment de les vuit competències bàsiques, en les quals es combina el caràcter instrumental, el desenvolupament personal, el coneixement i la inserció social...

Els dos paràgrafs precedents posen de manifest que la introducció de les competències bàsiques, com la de qualsevol altre canvi curricular, es basa en arguments ideològics entorn dels quals hi ha un consens gairebé unànim. Sembla difícil trobar algú que no estigui d'acord en els grans principis que han de regir l'educació obligatòria. Ara bé, talment com sol succeir amb una bona part dels principis de naturalesa social, els problemes comencen a l'hora de traslladar-los a la realitat. Quan s'han de convertir en objectius educatius als quals s'hi ha de contribuir des de les diverses àrees o matèries, comencen a aparèixer les dificultats, a les quals, a més, s'hi han d'afegir les peculiaritats de cada context: característiques de l'alumnat (procedència, diversitat, necessitats educatives especials...), de les famílies (tipologia, nivell de suport familiar, nivell de benestar...), de l'entorn (conjuntura econòmica, suport social, etc.) i del propi centre (composició i estabilitat de la plantilla, clima de centre, plantejaments professionals...)

Davant d'aquesta situació convé fer-se dues preguntes que, forçosament, s'han de fer d'una manera seqüenciada, atès que la resposta a la primera incideix en l'actitud envers la segona

- a) Està en condicions d'afrontar aquests reptes l'escola actual?
- b) De quina manera? Què ha de fer per passar a l'acció?

a.- El fet que la proposta curricular (i els arguments que la sostenen) sigui progressista i ideològicament plausible no significa que, necessàriament, s'hagi de dur a la pràctica. El pas de les idees a la realitat exigeix fer una anàlisi de les condicions d'aplicació per valorar-ne la viabilitat; es tracta de passar-ho pel sedàs del realisme. S'han d'establir uns límits raonables a allò que és capaç de fer l'escola i, per tant, no se li han d'assignar funcions per a les que no es troba preparada? O bé és l'escola la qui s'ha d'adaptar a les necessitats de la societat? i, per tant, en el nostre cas, ha de transformar la seva manera d'actuar per adequar-se als alumnes que acull en l'intent de fer-los més competent per a la vida? Resulta difícil posicionar-se davant d'aquesta disjuntiva. Entre d'altres raons perquè no hi ha una resposta única: tot depèn de les peculiaritats de cada situació educativa.

D'una banda, sembla evident que l'escola no pot esdevenir un calaix de sastre on tot hi té cabuda. Tard o d'hora, caldrà aplicar un criteri de sostenibilitat més enllà del qual resulta difícil que l'escola pugui acomplir la funció bàsica que en legitima l'existència; caldrà avançar d'una manera més decidida vers l'establiment de currículums diferenciats. D'altra banda, tanmateix, un cop acceptades les limitacions i possibilitats de cada escola i de cada aula, cal reconèixer la necessitat d'avançar cap a un ensenyament que sigui més viu, més útil, més connectat amb les preocupacions i necessitats dels alumnes... en definitiva, cap a un ensenyament més "competencial". El grau en què s'hi avançarà dependrà de les peculiaritats de cada lloc: centre, grups d'alumnes, docents, etc. Ara bé, en termes generals, l'avenç és possible. El repte consisteix a assenyalar el camí a seguir. La resposta afirmativa (tot assenyalant la necessitat d'establir límits) a la primera pregunta permet afrontar la segona.

b.- La manera com les escoles i els instituts encaren aquest repte només pot ser una: mitjançant el treball a l'aula d'alumnes i professors. No n'hi ha d'altra. L'essència de la feina educativa consisteix en el disseny, la realització i l'avaluació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge presidides per una intencionalitat educativa. És possible que ens plantejem fer les coses d'una altra manera; que prioritzem uns continguts per damunt d'uns altres; que ens plantejem noves metodologies de treball a l'aula... però, sigui com sigui, la feina educativa es caracteritza per la planificació (abans d'intervenir ens plantejem què farem?, per què ho farem? i com ho farem?) i per la sistematicitat (seguim un procés, utilitzem materials, anotem els progressos, introduïm canvis fonamentats...). Tot això ens remet a la planificació educativa, és a dir, allò que cal fer, tant a nivell de centre com a nivell d'aula, per al desplegament fonamentat (basat en criteris previs) de l'acció educativa. Des d'aquesta perspectiva, les inquietuds dels docents que demanen passar de les paraules als fets davant del repte de "programar per competències" són ben comprensibles.

### **3.- Programar per competències. Què és?**

Abans de res cal advertir que la locució *programar per competències* pot generar confusió. Se'n podria deduir que hi ha una manera específica de programar, de tipus competencial, que és diferent del que s'ha fet fins ara. I no és així. La programació educativa és una feina lògica que consisteix a anticipar allò que volem que l'alumne aprengui i la manera com pensem aconseguir-ho. Es pot programar de moltes maneres. Hem optat per aquesta denominació perquè reflecteix la manera de parlar dels centres i, també, perquè es tracta d'una expressió que, en els darrers temps, ha esdevingut popular.

En sentit estricte, tanmateix, es tracta d'incorporar les competències a la programació. I així ens agradaria que s'entengués.

Un cop establert el currículum base (decrets 142/2007 i 143/2007) cal que cada centre, fent un ús responsable de l'autonomia curricular que li és reconeguda, l'adeqüi a les característiques de l'alumnat i de l'entorn social, cultural i lingüístic. El model de desplegament curricular que es deriva de la LOGSE es caracteritza per l'establiment de tres nivells de concreció, atorgant entitat pròpia al desplegament a nivell institucional que es reflectia en l'elaboració del Projecte Curricular de Centre. Havien estat múltiples les crítiques que s'hi havien fet, tot assenyalant-ne la complexitat, la dificultat d'elaboració, la baixa utilitat, la burocratització, etc. El model actual opta per simplificar l'entramat de sigles, tot incorporant el desplegament curricular a nivell de centre al Projecte Educatiu<sup>3</sup>. Desapareix el PCC com a constructe però això no significa que el centre no hagi de prendre, d'una manera col·lectiva, un conjunt de decisions referides a la feina educativa que pretén dur a terme, les quals, alhora, tindran incidència en la programació d'aula de les diferents matèries i cursos.

A l'hora de posar-se a fer aquesta feina, s'ha de tenir ben present que els centres no parteixen de zero. Tots ells disposen d'un desplegament curricular que, amb diversos graus de concreció i sota diversos formats, estableix, com a mínim, una seqüenciació dels continguts de les diverses matèries, així com l'adopció d'alguns criteris metodològics i d'avaluació. Per altra banda, cada docent o equip de docents disposa de programacions d'aula que guien la seva pràctica quotidiana. En la base d'aquests documents hi ha el coneixement, tàcit o explícit, dels mestres i professors. Certament, la introducció de les CB com a referent del conjunt de la feina educativa ha de tenir un reflex en la resta de components curriculars: en la concreció dels objectius, en la selecció de continguts (posant especial èmfasi en els procedimentals i, també, els actitudinals), en el disseny i la realització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge (fomentant la interrelació de continguts, procurant que tinguin una orientació pràctica...) i en l'establiment de criteris i mètodes d'avaluació. I, sobretot, han de ser presents a qualsevol activitat quotidiana que es dugui a terme: la mediació en un conflicte, el manteniment de l'estació meteorològica, el treball de l'hort escolar, la setmana de la ciència o de la solidaritat...

Quan ens proposem que els alumnes llegeixin un conte cada setmana i en facin una fitxa-resum no estem treballant únicament la competència lingüística. Quan els demanem que descriguin el context en el qual transcorre l'acció i que estableixin comparances amb el seu entorn quotidià estem treballant el coneixement i la interacció amb el món físic: la identificació dels objectes quotidians, el coneixement de l'entorn, la producció de serveis, el consum, etc. D'altra banda, quan aconseguim que l'alumne assumeixi la responsabilitat de llegir-lo pel seu compte, al llarg de la setmana, estem fomentant l'adquisició d'hàbits de treball autònom, d'administració del propi temps... I, encara, si organitzem una sessió de treball en petit grup en la qual diversos alumnes intercanvien informacions i valoren la possibilitat de construir una historieta col·lectiva, en la qual hi apareguin aspectes extrets de cadascuna de les lectures individuals, estem treballant aspectes de creativitat (competència artística) i, també, de treball en equip (competència social). En definitiva, d'allò que, seguint la lògica acadèmica, podríem encasellar dins la competència comunicativa, en podem treure molt més rendiment si

---

<sup>3</sup> "El currículum elaborat pel centre formarà part del seu Projecte Educatiu. (Cf. 7.3.)

Tot i això, continua mantenint l'existència de projectes i plans amb una denominació específica (lingüístic, de convivència, lector...) que, d'una manera estricta, no són altra cosa que opcions curriculars i/o organitzatives que ha pres el centre i, per tant, reflecteixen una part del seu Projecte Educatiu. El fet que se'ls atorgui singularitat respon, fonamentalment, a raons d'oportunitat o d'estratègia. Conceptualment, es tracta d'una part del Projecte Educatiu

adoptem una perspectiva intercompetencial. D'aquest exemple se'n desprenen tres conclusions prou clares:

a.- que els continguts no corresponen, d'una manera exclusiva, a cap àrea o matèria (per bé que sembla aconsellable establir vinculacions prioritàries) sinó que són un patrimoni col·lectiu

b.- que l'aprenentatge i l'adquisició de competències no es produeix en episodis aïllats sinó que requereix diverses intervencions (en moments diferents i progressius) que poden ser realitzades des de diverses àrees o matèries, la qual cosa n'afavoreix la complementaritat i el contrast de punts de vista

c.- que el treball competencial suposa una oportunitat de progrés per als docents tant a nivell horitzontal (la possibilitat de treballar diverses competències alhora amb un mateix grup d'alumnes) com a nivell vertical (gradació i progrés en el desenvolupament de les competències al llarg de l'escolaritat)

Ara bé, tot això no es pot deixar a la improvisació.

#### **4.- Incorporació de les CB a nivell de centre**

L'enfocament competencial només té sentit si repercuteix en la feina educativa: cal concretar allò que es farà, la manera com es farà i la intencionalitat a la qual respon. Perquè això sigui possible s'ha de sistematitzar i formalitzar documentalment el procés de desplegament des del programa oficial (decrets de currículum) fins la pràctica d'aula. Es tracta d'un procés complex, en el qual cal prendre decisions col·lectives a nivell de centre (que s'han de reflectir al Projecte Educatiu) i altres decisions que afecten la dinàmica d'aula (planificació anual i concreció d'activitats didàctiques). Sense això, l'avenç no és possible. Cal conferir sistematicitat i rigor al procés de desplegament del currículum i, alhora, construir un marc d'acció conjunta entre el professorat, que situï el treball que du a terme cada ensenyant en el si d'un projecte comú. Es tracta que els docents se sentin segurs de la feina que fan i de per a què la fan.

El Projecte Educatiu de centre ha d'incorporar un conjunt de decisions a través de les quals el currículum oficial s'adapta a la realitat de l'escola i de l'alumnat. Han d'ésser el resultat de l'anàlisi i del treball col·laboratiu de tot l'equip docent, liderat pels directius (fonamentalment, els caps d'estudis/coordinadors pedagògics) i els coordinadors, en un procés en el qual cal garantir la participació tant dels equips de cicle/nivell com de les àrees/departaments.

L'objectiu bàsic que ha d'orientar aquesta feina és l'establiment d'elements de continuïtat i coherència entre la feina educativa que duen a terme els diversos equips docents. Per tal que la feina sigui útil, ha d'ésser presidida per criteris de realisme; ha de partir de la realitat dels nois i noies i, també, les possibilitats del centre. Les principals decisions a prendre fan referència a:

- \*la concreció dels objectius educatius de l'etapa i de les àrees a la realitat de cada context
- \*la distribució (selecció, concreció, seqüenciació i, quan sigui necessari, priorització) dels continguts d'aprenentatge.
- \*la presència de les competències bàsiques en la concreció de les diverses àrees/matèries o, en altres paraules, la contribució de cada àrea/matèria al desenvolupament de les CB
- \*l'establiment de criteris pedagògics (en aspectes com els mètodes d'ensenyament aprenentatge, la realització d'activitats a casa, l'ús de materials educatius, l'ús de l'agenda escolar, etc.) que afavoreixin la continuïtat i la progressivitat entre la tasca que realitzen els diversos docents.

**Les Competències Bàsiques a l'escola: elements de fonamentació (II)**

---

\*l'establiment de criteris i pautes de coordinació amb la tasca realitzada pels professionals no docents: equips d'assessorament psicopedagògic, agents socioeducatius comunitaris, etc.

\*la delimitació de criteris generals d'avaluació que tendeixin a afavorir uns determinants tipus d'aprenentatge en els alumnes i, també, de formes d'ensenyar en els docents.

Es tracta d'un conjunt d'aspectes a través dels quals la teoria curricular es concreta en pràctica educativa. Ara bé, com que les necessitats i les circumstàncies evolucionen, no han d'ésser enteses com decisions definitives o inamovibles sinó dinàmiques i subjectes a revisió. Tot i això, si es té en compte el seu valor referencial així com el cost organitzatiu que en comporta la modificació, han d'ésser adoptades des d'una perspectiva de relativa estabilitat. Quan sigui necessari, tanmateix, se'n podran proposar modificacions (que han d'ésser sotmeses a un procés d'anàlisi, discussió i presa de decisió) orientades a la millora o a l'adaptació a noves circumstàncies.

La qüestió més novedosa, d'entre les citades anteriorment, fa referència a la vinculació de les CB a les àrees o matèries. Tal com s'argumentava en un paper anterior, l'enfocament competencial pot contribuir a contrarestar la parcel·lació i l'aïllament entre les àrees; pot afavorir l'adopció d'enfocaments més integradors que, d'acord amb l'edat dels nois i noies, seran de caire més globalitzador als estadis inicials de l'ensenyament i evolucionaran cap a la interdisciplinarietat a l'educació secundària. Ara bé, perquè això no quedi en una simple declaració d'intencions, cal avançar en la coordinació i unitat d'acció entre els docents. Per aconseguir-ho, cal disposar d'espais de diàleg i d'anàlisi de la nova proposta curricular que permetin arribar a acords que, en ésser recollits documentalment, esdevindran una guia i, alhora, un element de revisió, per a la posada en pràctica.

Tot això ens porta a considerar de quina manera s'ha de concretar l'adquisició de les CB en el projecte de centre? Des de la nostra perspectiva, de dues maneres:

- a) d'una manera implícita, atès que el desenvolupament de les CB s'aconsegueix a través de la integració de diversos components davant els reptes que suposa la realització d'activitats pràctiques, l'enfocament competencial ha d'ésser present en totes les activitats i projectes de centre: en el pla d'acció tutorial, en els intercanvis escolars, en el pla de convivència, en la setmana verda, en el treball arran de la maratón de TV3 o en l'anada a la piscina... Les competències són arreu.
- b) d'una manera explícita, tot delimitant, d'una manera directa i clara, la intervenció de les diverses àrees en el desenvolupament de cadascuna de les competències. Cal establir quina/es és/són l'àrea/es o matèries/es que més es responsabilitzen dels aspectes conceptuals i de la sistematització dels procediments i, també, quina és la contribució de la resta d'àrees/matèries: en l'aplicació de procediments a situacions concretes, en la reflexió i el creixement actitudinal a partir de situacions de treball, etc.

Amb un exemple potser es veurà més clar. Si anem a una de les competències que tradicionalment s'ha considerat bàsica pel seu caràcter instrumental atès que possibilita l'accés al coneixement (la comprensió lectora), sembla evident que les àrees de llengües (catalana, castellana i estrangera) hi han d'assumir una responsabilitat substantiva. Aquest protagonisme revestirà formes diverses en funció de l'etapa educativa, de les característiques dels alumnes o d'altres variables. La resta d'àrees hi poden contribuir llegint textos que tractin del poble, dels animals, del respecte pels altres...; anticipant els continguts de la lectura a partir dels títols dels epígrafs; valorant el grau de comprensió; explorant i analitzant els significats de les paraules o expressions

desconegudes; millorant els hàbits lectors i les dificultats que ha d'afrontar cada nen... Tot això es farà en grau divers a cada una de les àrees/matèries; unes hi contribuiran molt, altres menys i altres potser en grau mínim. Ara bé, tot això ha de quedar clar, ha d'ésser pactat i recollit documentalment per tal que esdevingui un referent per a la posada en marxa.

Aquests acords, que poden ser singulars per a cada centre, han de tenir en compte la participació i la coordinació de les diverses àrees/matèries en el desenvolupament d'aquelles competències que tenen un caràcter interdisciplinari (coneixement i interacció amb el món físic) i, sobretot, en aquelles on no és possible assignar, a priori, la responsabilitat a cap àrea curricular (autonomia i iniciativa personal) atès el seu caràcter metadisciplinar.

Per tal d'avançar en aquesta línia entenem que fóra convenient esmicolar les CB en unitats d'anàlisi més petites (subcompetències o dimensions), que permetessin una major concreció. Cal partir de les definicions i caracteritzacions de les diverses competències que figuren a l'annex 1 dels decrets així com de la delimitació dels principals trets distintius que apareix al document "Del currículum a les programacions"<sup>4</sup> (pàg. 10 i 11). També poden tenir-se en compte altres treballs previs<sup>5</sup> (Escamilla, 2008; Sarramona, 2004; Puig i Martín 2007...) o bé la feina realitzada per altres CC.AA. (Annex IV del Currículum Basc). Es tracta d'avançar en la seva concreció tot preservant la plena autonomia dels centres en la seva observació. Alguns ho adoptaran d'una manera mimètica; d'altres, ho adaptaran a la seva realitat i, d'altres, simplement, ho tindran com un referent.

Finalment, cal que cada centre determini la manera com el treball que es duu a terme a les diverses àrees o matèries contribueix al desenvolupament de cada competència. Es tracta d'establir diversos graus de vinculació de cada àrea a les diverses competències; de garantir que es treballen totes; de vetllar per la continuïtat i, també, d'evitar repeticions o contradiccions. Les maneres de dur a terme aquesta tasca són diverses; en general, es basen en l'establiment de relacions entre els diversos components curriculars (fonamentalment, els objectius però, també, els continguts o els criteris d'avaluació) i les CB, per a la qual cosa s'han elaborat diversos tipus de taules o materials auxiliars.

## **5.- Del projecte educatiu a l'aula**

Tot i que el neguit principal que viuen els centres en els moments actuals consisteix a reflectir el treball de les competències en el Projecte Educatiu, hi ha un notable acord a assenyalar que la clau del progrés rau en el treball educatiu, el qual ha d'ésser delimitat a les programacions d'aula. La programació de l'acció educativa suposa un exercici d'anticipació que ha d'ésser presidit per criteris de racionalitat. Es tracta de preveure i de concretar allò que ens proposem fer durant un període temporal determinat: un curs, un trimestre, una setmana, etc

---

<sup>4</sup> Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat (2009): "Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica" març 2009.  
<http://www.xtec.cat/edubib>

<sup>5</sup> Escamilla, A (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en centros*. Graó, Barcelona

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

Puig J.M y Martín, M. (2007): *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Alianza Editorial, Madrid.



La unitat temporal bàsica que els docents utilitzen habitualment per a la concreció d'allò que es proposen realitzar amb un grup d'alumne és el curs escolar. Durant l'estiu i els primers dies de setembre elaboren un pla general del que pensen fer al llarg del curs i, posteriorment, es va concretant a mesura que s'acosta la posada en pràctica. La programació ajuda a concretar i a preparar allò que succeirà a l'aula; possibilita la coordinació entre els docents (és un instrument professionalitzador) i, confereix rigor i sistematicitat a l'acció educativa. Els components bàsics són els objectius, les competències bàsiques, els continguts, les connexions amb les altres àrees/matèries i, finalment, els criteris d'avaluació.<sup>6</sup>

La programació anual es concreta en diverses unitats didàctiques (que admetem durades i plantejaments diversos en funció dels objectius i dels continguts) les quals es distribueixen al llarg dels trimestres. Els components bàsics a tenir en compte en la programació de cada unitat didàctica són els mateixos que s'han establert en tractar la programació anual (objectius d'aprenentatge, competències bàsiques, continguts, metodologia i criteris d'avaluació) als quals se'ls ha de conferir un major grau de concreció.)

La programació de cada unitat didàctica esdevé el document de màxima concreció de l'acció educativa, atès que s'hi delimita la seqüència d'activitats d'ensenyament aprenentatge, es tenen en compte els materials per a dur-les a terme, es detalla el mètode de treball i els aspectes organitzatius que se'n desprenen: temps, espai, agrupament dels alumnes, material, etc., es preveuen i es preparen activitats diferents en base a les peculiaritats i necessitats de l'alumnat, es preveuen les activitats d'avaluació, etc.

Hem iniciat aquest epígraf afirmant que per tal que l'enfocament competencial sigui una realitat a les escoles i els instituts havia d'incidir en la feina quotidiana que fan els docents a l'aula, és a dir, en el pas d'allò que s'ha escrit (programació) a la realitat (treball i aprenentatge dels alumnes). Aquest pot (i, probablement, ha de) ser, tal com s'anuncia a la part final del text, l'objectiu de treball de la Xarxa CB per al futur immediat. Calia fer una parada en el camí per prendre plena consciència del canvi, per adquirir seguretats, per construir-nos respostes als múltiples interrogants que apareixien, per conèixer i anticipar les dificultats... Un cop assolit un grau apreciable d'avenç en aquesta fita, cal retornar al camí inicial: es tracta de partir d'activitats quotidianes d'aula, en relació a les quals el docent s'ha anat construint un saber fer professional, per veure de quina manera i en quin grau responen a (o permeten avançar cap a) un enfocament competencial.

## **6.- El pas a l'acció: posem-nos-hi.**

El procés d'informació, de difusió, de desvetllament d'inquietuds entre el col·lectiu docent és fonamental per a la implementació; en els darrers temps s'hi han esmerçat esforços i atenció i, probablement, encara se n'hi hauran de destinar alguns més. Ara bé, es tracta únicament del tret de sortida d'un procés que ha de culminar en la presa de decisions a nivell de centre i, finalment, en la seva plasmació a l'aula. Després de la sensibilització cal que ens arromanguem les mànigues de la camisa i ens hi posem. No és un repte fàcil atès que la feina s'ha de dur a terme mentre el centre continua funcionant

---

<sup>6</sup> La caracterització detallada dels components bàsics de la programació anual i de la programació d'aula, així com alguns models de concreció per a l'Educació Primària i l'Educació Secundària es troba a

Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat (2009): "Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica" març 2009, pp 16-38.  
<http://www.xtec.cat/edubib>

amb normalitat i atenent els diversos fronts que té oberts: plans d'autonomia, projectes d'innovació, plans de convivència, projectes i iniciatives de diversa índole, intercanvis... En aquest context de notable complexitat, abans de començar cal delimitar la direcció a seguir i les estacions del trajecte; es tracta de fixar el rumb abans de començar a navegar (per bé, en el decurs de la travessa, pot ser que les inclemències meteorològiques o altres factors adversos aconsellin introduir-hi variacions).

A la intenció d'ajudar els responsables d'organitzar el procés d'incorporació de les CB al projecte educatiu de cada centre, assenyalarem un principi general, establim 4 grans fases, considerem el paper que ha de tenir-hi la formació i, finalment, a tall de reflexió final, plantejarem que n'aprendrem a mesura que hi anem avançant.

### **A. Principi general: cada escola és un món.**

Poden (i, segurament, cal fer-ho) establir-se algunes pautes generals amb la intenció d'ajudar els centres en aquest procés. Ara bé, és impossible que responguin a les característiques i les singularitats de cada centre. Quan la feina et dóna l'oportunitat de conèixer (amb un notable grau de transparència i aprofundiment) un nombre considerable de centres, hom s'adona plenament que l'expressió que encapçala l'epígraf és una veritat com un temple. Sota estructures formals i normatives uniformadores s'hi amaguen realitats diferents: móns mentals, imaginaris col·lectius, cultura professional, consciència claustral, nivell de vertebració comunitària, criteris docents i organitzatius, equilibris de poder... En definitiva, hi ha vides diferents.

Si això és així, sembla evident que l'element clau a tenir en compte en la delimitació del procés a seguir ha de ser l'adequació a la situació en la que es troba cada centre. A tall d'exemple, a una ZER formada per tres escoles, amb plantilles i equips directius estables i, en termes generals, amb una bona entesa, és possible que comencin demà mateix. A una altra ZER de característiques similars, on fa temps que s'arrossega un conflicte organitzatiu de notables dimensions, amb desavinences continuades entre famílies i docents i, també, entre les diverses escoles, probablement hi ha altres aspectes a resoldre (o, si més no, a apaivagar) que són prioritaris.

A continuació assenyalarem quatre fases que *poden* seguir-se. Posem èmfasi en el verb *poder*: es tracta únicament d'una possibilitat que hem procurat que fos prou genèrica perquè s'adaptés a diverses realitats. En la posada en pràctica, tenint en compte criteris d'oportunitat o de realisme, cada centre haurà d'esporgar-la, transformar-la o concretar-la.

### **B. Fases en el procés d'incorporació de les CB al currículum en acció.**

En el procés d'incorporació de les CB a la pràctica educativa sembla possible establir quatre grans fases que no necessàriament han de ser seqüencials atès que presenten múltiples interrelacions.

**B.1. Difusió-Fonamentació.** En un primer moment cal dur a terme accions de descoberta i familiarització amb la concepció de l'educació orientada al desenvolupament de competències, tant des d'una perspectiva teòrica (trets distintius, fonaments...) com aplicada (comentari i anàlisi dels decrets de currículum tot posant atenció al paper que hi tenen les competències). Algunes de les qüestions a tenir en compte són: què i quines són les CB?, què suposa la incorporació de les CB?, com s'integren en les diverses àrees o matèries?, com es contribueix a la seva adquisició des d'una organització basada en l'especialització docent?, es pot garantir el seu assoliment a la fi de l'escolarització obligatòria?, com?, en quin grau?

---

<sup>7</sup> Una major concreció de les qüestions a tenir en compte en aquest debat pedagògic i, també, un recull dels aspectes a considerar per tal de donar-hi resposta es troba a

Es tracta d'una fase extraordinàriament important en la qual convé que apareguin els neguits, les inseguretats o les discrepàncies dels professionals atès que, en definitiva, seran qui hauran de portar-ho a la pràctica. En aquest punt, resulta fonamental que els responsables de les accions de difusió-fonamentació acceptin i respectin la diversitat d'actituds del professorat davant el model competencial. No es tracta de defensar-lo a ultrança sinó d'acceptar i reconèixer-ne els punts febles però, també, d'assenyalar-ne les aportacions i els punts forts, sobretot en allò que fa referència al treball a l'aula i a la contribució a obtenir una visió integral del progrés dels alumnes.

**B.2. Anàlisi de les CB en relació a l'alumnat.** El treball de fonamentació teòrica és necessari però comporta el risc d'esdevenir mera especulació. Perquè això no succeeixi cal tenir present la realitat de l'alumnat al qual s'atén. D'una banda, es tracta de conèixer les peculiaritats de context familiar, social i, també, escolar dels alumnes per tal d'identificar-ne les mancances formatives (en aquest punt caldrà veure quina contribució hi faran les avaluacions diagnòstiques) però, també, quines oportunitats ens ofereixen, quins interessos tenen, què els estimula, etc. D'una altra banda, es tracta de plantejar-se de quina manera i en quin grau l'equip docent contribueix, cadascú des de la seva perspectiva d'intervenció, a l'aprenentatge i al progrés d'un alumne o d'un grup. Fer aterrar el discurs competencial a la realitat quotidiana (personalitzada en alumnes i en grups) contribueix a donar realisme i sentit a la feina.

En aquest punt convé tenir present que les CB assenyalen un conjunt d'aprenentatges fonamentals que és convenient que adquireixin tots els alumnes. En alguns casos, això porta a centrar l'atenció en els qui es troben en situacions extremes (exclusió social, pobresa, rebuig escolar, necessitats educatives especials...) intentant compensar les seves carències. Es tracta d'una actitud comprensible, derivada de l'aplicació d'un principi d'equitat que, tanmateix, presenta riscos. Les CB són per tothom; tots i totes hi poden progressar. No s'han d'identificar amb l'ajut específic als qui presenten mancances de diversa mena. Més endavant (Cf. 8.4.) reprendrem aquesta qüestió.

**B.3. Incorporació de les CB al currículum de centre.** La descripció detallada dels elements a tenir en compte en per al desplegament del currículum a nivell de centre i a nivell d'aula és al document "Del currículum a les programacions"; també s'hi han dedicat els epígrafs 4 i 5 (pàg 7 a 11) d'aquest mateix document. Ara es tracta de posar l'atenció al procés, a la manera de fer-ho.

És possible que durant les fases anteriors (difusió-fonamentació i anàlisi), d'una manera espontània, hagin sorgit propostes del tipus: "Això hauríem de fer-ho d'aquesta manera", "Podem fer servir els models que ha utilitzat l'escola X" que, a més a més, en ser formulades, poden haver comptat amb un assentiment generalitzat per part del claustre. Ara bé, això no significa, necessàriament, s'hagi de fer d'aquesta manera. Una cosa és manifestar una opinió o fer una aportació en el marc d'un reunió col·lectiva i una altra de ben diferent adoptar-ho com un procediment de treball que ha d'implicar tot el claustre docent. Es tracta d'una feina complexa, en la qual han d'intervenir-hi moltes persones, i, per tant, ha d'ésser planificada amb realisme i amb cura.

La planificació ha de determinar la feina a fer, els encarregats de fer-la (àrees, cicles, comissions...), l'assumpció de responsabilitats en el si de cadascuna de les unitats (coordinadors, caps de seminari, etc.), el procediment de treball, l'elaboració de materials auxiliars (plantilles, protocols...) per agilitar i unificar la feina, la temporalitat

prevista, etc. D'altra banda, per molt que hagi estat planificat amb deteniment, és probable que en el decurs del procés sorgeixin dificultats, discrepàncies o imprevistos. En aquest punt, la intervenció dels directius resulta clau per superar l'escull, per ubicar la dificultat en el si del procés global, per redimensionar... Les solucions poden ser diverses: potser caldrà replanificar; potser caldrà reorientar el treball; potser s'haurà de revisar el procediment que se segueix, potser caldrà unificar plantejaments o terminologia... En qualsevol cas, cal vetllar perquè el procés avanci cap a la presa de decisió: potser caldrà més temps; potser s'hi arribarà per un altre camí... però s'hi ha d'arribar.

Es tracta de la fase que en els moments actuals concita major interès i, alhora, preocupació en els centres. Una qüestió clau rau en la delimitació de la modalitat de treball més adequada (per àrees, per cicles, amb la creació d'una comissió específica, en claustre...) i les responsabilitats que hi ha d'assumir cadascú. Es tracta de combinar, tenint en compte les singularitats i les possibilitats de cada context, criteris de representativitat, d'operativitat i d'eficàcia.

La presa de decisió és la fita culminant d'aquesta part. S'ha de preparar adequadament (difonent la informació de manera generosa i transparent, facilitant la lectura i l'anàlisi dels documents, anticipant els punts que seran objecte de debat) i se li ha de donar la rellevància que es mereix. Al capdavant, es tracta de les decisions més importants que pren l'escola: el sentit i la concreció de la funció educativa que du a terme. S'ha de procurar que no sigui un simple tràmit; és preferible que s'expressin, d'una manera pública i raonada, les inseguretats o les discrepàncies a una aprovació burocràtica. Al capdavant, els qui han de fer realitat el "treball competencial" a l'aula són els mestres i, per tant, és fonamental que se sentin participants en la decisió presa.

#### **B.4. Transformació de la pràctica educativa**

La darrera fase en el procés d'incorporació de les CB a l'escola té en compte la pràctica d'aula. La planificació (tant a nivell de centre com a nivell d'aula) ha de contribuir a introduir canvis en la feina educativa: en el plantejament i el desenvolupament de les activitats d'ensenyament aprenentatge; en els hàbits de treball; en l'agrupament dels alumnes; en els criteris d'avaluació, etc. Perquè tot això esdevingui una realitat cal que el docent ho percebi com quelcom útil, que en vegi el sentit i, finalment, que no tingui por a experimentar, a introduir canvis en el seu comportament a l'aula.

A tall d'exemple, el professor de secundària continuarà treballant la velocitat, l'acceleració, etc. Per fer-ho, procurarà desvetllar i sistematitzar allò que els alumnes ja saben; afavorirà l'adquisició de coneixement amb explicacions, l'ús de llibres de text, recursos audiovisuals, etc i, finalment, plantejarà algunes situacions problema dirigides a aplicar els coneixements adquirits a situacions pràctiques de la vida quotidiana: la velocitat d'un cotxe, el galop d'un cavall, el servei d'en Rafa Nadal... Ara bé, perquè l'estudiant sigui competent a l'hora de determinar la velocitat amb la que va a l'escola o la que neda a la piscina cal que integri un conjunt de coneixements, de procediments i d'actituds que li possibiliten la realització exitosa de la tasca realitzada: cal que es plantegi la necessitat de mesurar la distància de l'itinerari que separa el domicili de l'escola, que indagui de quines maneres i amb quins estris ho pot mesurar, que es plantegi de quina manera pot obtenir-los, que sàpiga demanar-los, que tingui els coneixements i les destreses necessàries per fer-los servir...

Quan el professor pren consciència del procés mental que ha seguit cada alumne, de les dificultats que ha hagut d'afrontar, dels punts en els quals s'ha entrebancat... s'adona de la necessitat de fomentar altres competències (autonomia i iniciativa personal, habilitats socials per demanar ajut...), de reforçar determinats coneixements o de transferir processos mentals que, probablement, s'hagin treballat a altres àmbits. En definitiva, el docent ha de ser conscient que, mentre fa aquesta activitat, està contribuint al desenvolupament d'altres CB. I, a més, que ho fa d'una manera conscient, sistemàtica.

La dificultat principal rau a atendre alumnes extremadament diversos; només cal fer una radiografia de l'aula: n'hi ha que ho saben fer abans de començar, n'hi ha que no saben representar-se l'itinerari de casa a l'escola; n'hi ha que no comprenen quin sentit té el que estan fent; n'hi ha que no saben plantejar-se maneres diferents de mesurar-lo, n'hi ha que no tenen (o no volen tenir) iniciativa per obtenir instruments de medició; n'hi ha que no volen fer res... I tot això s'ha d'encabir en una o diverses sessions de 55 minuts, disperses, tant pel docent com pels alumnes, enmig de l'horari escolar. Aquesta és una dificultat ben real davant la qual a) no hi ha respostes màgiques i b) cal reconèixer que el docents té limitacions per donar-hi resposta. En qualsevol cas, sigui quin sigui el nivell de diversitat que es pot atendre a l'aula, perquè hi hagi progrés competencial dels alumnes cal que el docent posi atenció al procés d'aprenentatge dels alumnes i, alhora, reflexioni sobre la pròpia acció.

### **C. Formació per a la incorporació de les CB**

Les reformes curriculars són lentes; extremadament lentes. Impliquen la introducció de canvis en els factors mentals (concepcions, creences...) dels docents; la introducció de nous hàbits i maneres de fer i, al capdavant, un canvi d'actitud en relació a la feina. En aquesta tessitura, els diversos actors del sistema (administració educativa, centres de professors, equips directius, docents...) recorren a la formació: uns, la demanen; altres, la proposen i altres, la gestionen. És com si fos la panacea que tot ho cura. Però no n'hi ha prou d'apel·lar-hi d'una manera genèrica; convé plantejar-se quin tipus de formació es necessita?, quins objectius l'orienten?, quins continguts s'hi han de tractar?, quina modalitat formativa és la més adequada?, quin perfil de formador/a és més convenient?...

És possible caracteritzar diversos formats d'activitats formatives, presidits per objectius diversos, adequats a les necessitats/expectatives dels destinataris, en funció de les diverses fases del procés que acabem d'assenyalar. Així, podríem distingir:

- a) Formació orientada a la descoberta dels fonaments del currículum basat en el desenvolupament de competències.
- b) Formació orientada a l'exploració i l'anàlisi dels referents (LOE i Decrets) que regulen el currículum, tot centrant l'atenció en el paper que hi tenen les competències
- c) Formació orientada a facilitar els processos de desplegament del currículum a nivell de centre, tant pel que fa al procés organitzatiu, com al procediment de treball, com als resultats esperats
- d) Formació orientada al disseny i a l'execució d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixin el desenvolupament de competències. Poden respondre a diversos criteris d'especialització: nivell educatiu, àrea/màteria o competència.
- e) Formació orientada a l'intercanvi i l'anàlisi crítica, per part dels equips docents, d'experiències i dilemes derivats de la pròpia intervenció a l'aula que permeti identificar els avenços i, també, aprendre dels errors o plantejar-se noves possibilitats.
- f) Formació orientada a identificar els resultats de l'experimentació, a compartir-los, a consolidar-los mitjançant l'adopció d'acords de centre i a recollir-los per escrit al projecte educatiu i a les programacions.

En síntesi, no n'hi ha prou de demanar o oferir formació. S'ha d'avançar en la concreció de les diverses modalitats, en l'elaboració de dissenys formatius, en la delimitació dels continguts, en la formació dels formadors, en l'elaboració de materials auxiliars... Es tracta d'un repte compartit en el que hi han d'intervenir els serveis de formació, els destinataris i els formadors.

#### **D. Reflexió final: learning by doing**

Als paràgrafs precedents s'ha establert un procés lògic en el qual s'han delimitat algunes fases en base a les quals s'han assenyalat diverses modalitats formatives. Tanmateix, és possible plantejar-se i seguir altres processos que presentaran semblances o disparitats en relació a la nostra proposta. Sigui com sigui, cal tenir ben present que es tracta de propostes elaborades des d'una perspectiva teòrica, és a dir, mancades d'un contrast pràctic.

Cal reconèixer que no es disposa de precedents (ni tan sols a nivell experimental) i, per tant, la concreció del procés de desplegament i els aprenentatges que se'n desprenguin avançaran en paral·lel, amb influències mútues. No hi ha dubte que en els propers anys, els resultats que es derivaran de la pràctica de les competències a les escoles i instituts contribuirà a comprendre-les millor, a ubicar-les adequadament en el currículum i a comprovar la seva incidència en el progrés de l'alumnat. Es tracta d'aprendre'n a mesura que anem fent, en una diàleg constant.

En aquest procés de construcció de coneixement pràctic hem d'aprofitar els ensenyaments que es deriven dels errors del passat per no caure-hi de nou. Es tracta d'evitar...

- \*\*que les competències bàsiques i els nous currículums siguin presentats com l'aportació definitiva que solucionarà bona part dels problemes del sistema educatiu
- \*\*la superficialitat i la simplicitat en la presentació del model competencial. Si no s'aprofundeix en la comprensió dels seus fonaments (tot acceptant-ne les aportacions i, també, les dificultats i reptes) difícilment quallaran
- \*\*esmerçar esforços i il·lusions en l'elaboració de grans documents institucionals que han demostrat tenir una escassa incidència en la millora. Cal arribar a uns acords bàsics a nivell de centre però no s'ha d'entendre com la meta sinó com el punt de partida.
- \*\*posar atenció únicament a les competències. El currículum es compon d'un conjunt d'elements interrelacionats. Les competències hi atorguen un sentit global però no n'exclouen ni en releguen a un segon terme els altres.

L'avenç de l'enfocament competencial es produirà simultàniament al seu desplegament als centres. Per tal d'aprofitar els avantatges que poden derivar-se d'aquesta conjuntura caldrà establir línies de continuïtat i la cooperació entre els responsables dels desenvolupaments teòrics i els encarregats de la posada a la pràctica en els diversos àmbits educatius. Es tracta d'acceptar que n'aprendrem mentre anem fent.

### **7.- Alguns aspectes col·laterals**

Tant al document inicial com a les sessions de treball de la Xarxa Cb han aparegut algunes idees que, tot i ésser tangencials en relació l'objectiu central d'aquesta text, reflecteixen interrogants o reflexions rellevants. N'hem fet un recull i les exposem en un format breu:

#### **7.1. Entre la funcionalitat i la transmissió cultural**

Des de l'enfocament competencial es posa èmfasi en l'aplicabilitat i la funcionalitat de l'aprenentatge. Es tracta d'afavorir que l'alumne sàpiga per a què li servirà allò que aprèn

per tal de desvetllar el seu interès, per estimular-lo a esforçar-s'hi, a mantenir la concentració per tal d'assolir el resultat final: aplicar els coneixements o procediments apresos a l'entorn immediat, tant en l'àmbit familiar, com social, com escolar.

Aquests o similars arguments, units a la crítica a l'aprenentatge memorístic i descontextualitzat, semblen irrefutables. La Història de la Pedagogia és curulla d'experiències de diversa índole basades en plantejaments similars: l'Escola Nova, Montessori, Freinet... Ara bé, a l'escola pública actual aquests plantejaments no poden ésser portats a la pràctica d'una manera maximalista. Hi ha diversos arguments a considerar:

a) Arribar a l'aplicació exigeix un recorregut previ. L'aplicació d'un saber o un conjunt de coneixements a una situació concreta només és un moment del procés d'aprenentatge. Un moment clau, si és vol, atès que culmina i dóna sentit a tot plegat, però només un moment. Per arribar-hi cal passar per algunes etapes prèvies (descoberta, adquisició de coneixements, desenvolupament d'habilitats, integració de processos mentals...) que han d'ésser previstes a l'avançada. Quan es produeixen llacunes, mancances o descoordinació entre els diversos components que cal activar per a la resolució d'una situació-problema no s'obté el resultat esperat. Aleshores, posar èmfasi en l'aplicabilitat només produeix frustració.

b) La funcionalitat no és ni ha d'ésser l'únic criteri a tenir en compte en l'establiment d'objectius ni en la selecció dels continguts. Hi ha sabers que tenen valor en si mateixos; perquè són importants per a la vida en societat, perquè ajuden l'alumne a conformar el seu pensament i la seva identitat personal i col·lectiva... els quals no es caracteritzen per la seva utilitat per resoldre problemes quotidians. Darrera el treball de la llegenda de Sant Jordi o de l'assaig d'un ball de corrandes poden amagar-s'hi diversos objectius educatius (i, per tant, poden contribuir al desenvolupament de diverses competències) però també és possible que responguin primordialment a una selecció dels continguts que es consideren culturalment pertinents. I podem plantejar-nos arguments semblants amb múltiples aspectes relacionats amb la història, la geografia, la filosofia, la psicologia...

En definitiva, reconèixer la necessitat de posar èmfasi en la funcionalitat dels aprenentatges escolars no implica que tot hagi de ser "aplicable" i "funcional". Voler argumentar a ultrança la funcionalitat de tot allò que s'aprèn pot portar a invocar raonaments ridículs.

## **7.2. L'avaluació de les competències.**

Un dels fonaments bàsics del model competencial rau en la possibilitat d'identificar i avaluar les competències. Si tenim en compte que el comportament competent suposa la mobilització i la integració de diversos components (coneixements, destreses, actituds...) davant situacions-problema que siguin rellevants, per avaluar-ne el grau d'assoliment cal observar i interpretar el comportament dels estudiants davant d'aquestes situacions. Això pot fer-se en algunes ocasions però es difícilment generalitzable en el context escolar, amb un munt d'alumnes i professors que interaccionen.

A l'escola, allò que els docents avaluen no són competències sinó situacions didàctiques. És possible avaluar el grau d'adquisició d'alguns components específics d'una competència (coneixements, procediments) i, en el millor dels casos, és possible plantejar activitats que responguin a una filosofia competencial, és a dir, que impliquin la integració de diversos recursos per a la seva execució. Perquè això sigui possible cal haver establert criteris d'avaluació que incloguin indicadors del nivell d'avenç en l'adquisició de cada competència. Només d'aquesta manera serà possible emetre'n informes de progrés.

L'establiment d'indicadors del nivell de progrés constitueix el principal repte del model competencial. No n'hi ha prou de caracteritzar les CB com "allò que un/a jove ha d'haver desenvolupat a la fi de l'escolarització obligatòria"; s'ha de concretar en quins aspectes ens fixem i com s'avança en cadascun d'ells, la qual cosa resulta especialment difícil en el cas de les competències metadisciplinàries: aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal.

### **7.3. Incidència de l'avaluació diagnòstica**

El títol VI de la LOE es destina a l'avaluació. Entre d'altres funcions se li assigna la d'oferir informació sobre l'acompliment dels compromisos contrets en relació a les demandes de la societat espanyola i les metes fixades en el context europeu. Amb aquesta intenció estableix que a la fi del segon cicle de l'Educació Primària (quart curs) i al segon curs d'educació secundària tots els centres realitzaran una avaluació de diagnòstic de les competències assolides pels seus alumnes. Serà realitzada per les administracions educatives i tindrà un caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per al conjunt de la comunitat educativa. També adverteix que els resultats en cap cas no podran ser utilitzats per establir classificacions o rànquings entre centres. Aquesta precepte legal a Catalunya ha estat complementat amb la prova d'avaluació externa a l'alumnat de sisè curs d'educació primària que es realitzarà a la fi del curs 2008-2009, la qual es basarà en les competències lingüístiques (comprensió lectora i expressió escrita) i matemàtiques que cal haver assolit en acabar aquesta etapa educativa.

Les intencions són plausibles. Ara bé, si es tenen en compte els resultats d'experiències anteriors, són múltiples els interrogants i les inquietuds que sorgeixen: per què s'opta per avaluacions diagnòstiques a 4rt i 6è de Primària i a 2on de Secundària quan la llei estableix que les CB han d'ésser assolides a la fi de l'escolarització obligatòria?, és possible desenvolupar una prova estàndard que mesuri competències?, hi ha el risc que els continguts de la prova condicionin el currículum escolar?, quina incidència tindran els resultats en les dinàmiques internes dels centres? orientaran la seva actuació a la superació de les proves, tal com succeeix amb la selectivitat? en quin grau s'hauria de potenciar la intervenció dels centres i dels professors en l'administració i la correcció de les proves?, hi restaria fiabilitat?, incentivaria l'assumpció de majors responsabilitats? és sostenible, econòmicament i logísticament, la realització d'una prova anual per a tots els centres? etc.

### **7.4. CB i diversitat de l'alumnat**

Resulta habitual associar les competències bàsiques al principi d'equitat; es posa èmfasi en la idea que constitueixen aprenentatges fonamentals que ha d'adquirir tothom i, d'una manera prioritària, aquells alumnes que es troben en situació de vulnerabilitat social, per tal de compensar les carències (afectives, familiars, socials, etc.) que incideixen negativament en el seu progrés escolar.

És evident que hi ha notables diferències entre l'alumnat. Sempre hi han estat i les dinàmiques socials viscudes durant els darrers anys (pobresa, marginació, immigració, minories ètniques...) les han incrementades. L'escola ha de procurar donar-hi una atenció específica dirigida a compensar-les igualment com ha de prestar atenció específica als alumnes que, sense trobar-se en situacions tan extremes presenten dificultats d'aprenentatge de diversa índole (els que "van fent", els que "no tiren", els que "els costa") i també aquells que demanen un major ritme d'aprenentatge (i, quan no l'obtenen, s'avorreixen a l'aula, s'acaben acomodant o bé adopten actituds disruptives per tal de cridar l'atenció). Només hem de demanar a un docent que faci una radiografia de la seva aula per adonar-nos que tots els alumnes necessiten i tenen dret a una educació adequada a les seves peculiaritats.



Els centres educatius han de fer l'ús que creguin més convenient dels recursos humans i materials dels quals disposen per atendre els seus alumnes; per atendre'ls tots, en funció de les necessitats i possibilitats de cadascú. És l'etern dilema de l'atenció a la diversitat. Les competències bàsiques són per a tothom: els resultats dels informes internacionals així com els nivells de coneixements bàsics dels estudiants que arriben a la universitat així ho posen de manifest.

Una altra qüestió<sup>8</sup> (per bé que estretament interconnectada) rau a dilucidar si l'escola pot fer front a les múltiples i diverses demandes que li arriben, per molt que estiguin socialment justificades. Fins ara, la resposta sempre ha estat positiva i, per fer front a les noves funcions assignades, s'ha dotat de més recursos humans; en els darrers temps el creixement ha estat notable. Ara bé, la creixent complexitat organitzativa que això comporta (major nombre de professionals, especialització de funcions, fragmentació del currículum, perfils professionals diversos, majors exigències de coordinació, despersonalització de l'acció educativa, efectes en el clima de centre i les relacions interpersonals entre els docents...) unida als baixos nivells d'autonomia institucional, esdevenen factors que tenen incidència negativa en els resultats escolars. Potser ha arribat el moment d'invertir la tendència, és a dir, de reconèixer que cal establir uns límits raonables a les funcions que pot assumir l'escola. Es tracta d'aplicar el principi de sostenibilitat. Aquesta serà, sens dubte, una qüestió que donarà molt a parlar en els anys a venir.

### **7.5. Treball en equip del professorat i complexitat organitzativa**

L'enfocament competencial constitueix un nou pas per trencar la compartimentalització del currículum en àrees o matèries. El docent deixa de ser el responsable únic de la seva matèria per compartir amb la resta de companys la responsabilitat que els alumnes aprenguin continguts (fonamentalment procedimentals i actitudinals) que són comuns a diverses àrees i, sobretot, que els apliquin a situacions de la vida quotidiana.

Les conseqüències pràctiques d'aquest plantejament són múltiples, tant pel que fa a aspectes materials (cal temps i, també, mètode de treball, per posar-se d'acord), com pel que fa a aspectes professionals (treball per projectes, docència compartida, delimitació de tasques...), com pel que fa a aspectes actitudinals: predisposició, límits i condicions per al treball en equip del professorat<sup>9</sup>. A tall d'exemple, a la major part de les experiències recollides a la recerca "Desdoblar? o dos mestres a l'aula?" es posa de manifest que la cointervenció constitueix una pràctica que afavoreix la construcció de criteris professionals compartits i, en darrera instància, la cohesió claustral. Tanmateix, també s'adverteix que són múltiples els esculls que cal superar per portar-la a la pràctica, tant a nivell organitzatiu: suport institucional, incentivació del canvi, formació de parelles docents, prudència...; com a nivell personal: superació del pudor inicial, delimitació de rols, actitud positiva, etc.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> L'hem tractada amb major deteniment a:

Teixido, J. (2008): L'escola respira calma. Consell Escolar de Catalunya "El centre educatiu: compromís i innovació.", Ed. Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions del Departament d'Educació. Barcelona. Dip. Leg. B-50.094-2008.  
<http://www.joanteixido.org/cat/respiracalma.php>

<sup>9</sup> Teixidó, J. (2008): "Treball en equip a l'escola"  
[http://www.joanteixido.org/doc/treballequip/treballequip\\_escola.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/treballequip/treballequip_escola.pdf)

<sup>10</sup> Teixidó, J. i GROG (2009): "Desdoblar? o dos a l'aula? Versió provisional incabada  
[http://www.joanteixido.org/cat/dos\\_aula.php](http://www.joanteixido.org/cat/dos_aula.php)

La necessitat d'incrementar el treball en equip entre el professorat per avançar en el desenvolupament d'un currículum per competències no admet dubtes. Ara bé, també s'ha d'advertir que genera complexitat: cal posar-se d'acord en més aspectes entorn dels quals els diversos professionals tenen visions diferents, cal compartir la manera de fer les coses, cal establir criteris d'avaluació conjunts... i tot això requereix temps per parlar-ho, delimitació de responsabilitats per desenvolupar-ho, coordinació per executar-ho i control de la feina feta i dels resultats. En termes físics, requereix un munt d'hores de discussió i de presa de decisions; de compartir i contrastar criteris d'intervenció i, també, de gestió: anotacions, elaboració de materials, comunicacions... En síntesi, genera complexitat. I la complexitat, com dèiem al punt anterior, incideix negativament en els resultats.

Caldrà buscar l'harmonia entre ambdós principis: d'una banda, cal augmentar el treball en equip i, de l'altra, mantenir la complexitat en uns nivells raonables.

### **7.6. De les CB a les competències docents**

Tal com s'ha sostingut a l'apartat cinquè, l'avenç en les competències bàsiques implica introduir alguns canvis en la feina dels docents. Es continuaran treballant els mateixos continguts però d'una manera diferent, tenint en compte la contribució al desenvolupament d'altres competències i procurant la integració dels coneixements adquirits des de perspectives diferents. Això implica fer la feina d'una manera diferent per a la qual cosa cal el desenvolupament de noves competències professionals

No es tracta tant de fer un inventari de quines són les competències docents (aspecte al qual s'hi ha dedicat prou atenció: Perrenoud, 2004, Cano 2005 i Avila, 2007)<sup>11</sup> sinó d'observar l'actuació dels docents en situacions d'interacció a l'aula per tal d'analitzar de quina manera mobilitzen i integren recursos i informacions de diversa índole i les transformen en guies per a l'acció davant els imprevistos i el dilemes professionals. La millora professional ha de partir de l'anàlisi de la planificació i la posada en pràctica d'unitats didàctiques sorgides de la realitat quotidiana dels docents, tot comprnent els aspectes que tenen en compte en la presa de decisions professionals, els factors a considerar en la posada en pràctica i la manera com tot això incideix en el seu progrés professional.

Vegem-ho amb un exemple. Una de les situacions d'aula que més neguiteja els docents (i que incideix d'una manera més significativa en la seva autoimatge professional) rau en el desenvolupament de competències de control de l'aula i, en casos extrems, d'afrontament de situacions d'hostilitat. Es tracta d'intervenir davant un ampli ventall de situacions que van des d'una broma pesada o un comentari irònic fins l'agressió física. La intervenció en aquestes situacions és complexa atès que cal integrar aspectes cognitius (creences, valors, idees prèvies...); aspectes emocionals (sentiments, pors...) i, també, posseir un conjunt de registres comportamentals (habilitats, esquemes d'actuació...) que permetin posar-los en pràctica en el moment oportú, d'una manera imprevista, en funció de la interpretació que assignem a la situació.

No és senzill... però es pot millorar la competència per a l'afrontament exitós d'aquestes situacions. Els resultats de les experiències formatives dutes a terme ho posen

---

<sup>11</sup> Perrenoud, Ph. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó, Barcelona

Cano, E. (2005) Com millorar les competències dels docents : guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat. Barcelona : Graó

Avila, R.M. (2007): Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao. Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de la Ciencias Sociales

de manifest<sup>12</sup>. Es tracta de reconèixer que es tracta d'una competència professional inherent a la professió docent i que, sigui quina sigui la situació de partida, és possible la millora. Ara bé, perquè es produeixi és necessària la voluntat (implicació, esforç...) del docent. Es progrés no és possible en el buit; cal partir de la persona, de la motivació per l'aprenentatge.

A l'hora de fer públic aquest plantejament, es pot preveure que no serà vist amb bons ulls per una part significativa del professorat que se sentirà impel·lit a introduir canvis en el seu estil i els seus hàbits professional sense veure'n la necessitat o sense tenir-ne ganes. Ara bé, el fet que entre una part del col·lectiu docent, d'una manera ben entenedora i legítima, s'observin nivells de receptivitat baixos davant d'aquest plantejament no significa que, des d'una perspectiva de respecte i de comprensió per les circumstàncies de cadascú, no s'hagi de plantejar. El desenvolupament de competències professionals que parteixi dels problemes pràctics viscuts pels professors és possible; el rau a aconseguir la complicitat del docent en el seu propi desenvolupament professional i, també, en disposar d'exemples i eines per passar a la pràctica. Aquest és un dels objectius de futur de la Xarxa CB.

## **Tot mirant el futur**

Hem destinat més de trenta pàgines (comptant aquest document i els anteriors) a parlar de les CB. Partíem de la base que els aspectes conceptuals (què són?, quines són?...) ja eren suficientment desenvolupats i que, en canvi, calia afrontar algunes qüestions inherents a la posada en pràctica. Es tractava de fonamentar i establir una fonamentació comuna per al futur treball de desenvolupament de competències a partir d'aportacions realitzades des de diverses àrees curriculars.

Un cop feta aquesta feina, ara es tracta de conèixer amb més profunditat cadascuna de les competències bàsiques (la idea global, la perspectiva des de la qual ha estat formulada, les dimensions que engloba...) per, tot aprofitant l'expertesa professional dels membres de la Xarxa Cb, efectuar propostes que permetin avançar en el seu assoliment i, alhora, establir relacions i vincles amb la resta de competències.

El pla de treball per al curs 2009-2010 és centrar-nos en la competència d'"aprendre a aprendre" i veure com s'hi pot contribuir des de les diverses disciplines. Es tracta d'una feina que pot ajudar a veure la matèria amb un altres ulls, no com una fi en si mateixa sinó com una part d'un projecte més gran. Treballar-ho a partir de seqüències didàctiques extretes del dia a dia de les escoles i instituts li atorgarà realisme i credibilitat, contribuirà a identificar les dificultats i les inseguretats que es presenten als docents i, també, pot servir de guia a altres docents que mostrin interès per seguir camins similars

Mont-ras-Barcelona, abril de 2009.

---

<sup>12</sup> J. Teixidó (2008): "Afrontament de situacions de conflicte professor-alumne a l'aula", a Escola d'Estiu de la Terres de l'Ebre, Móra d'Ebre, a <http://www.joanteixido.org/cat/hostilitat.php>

<sup>1</sup> La Xarxa de Competències Bàsiques 2008-09 és coordinada per Helena González. En formen part Albalat Marquès, Concepció; Almazán Cano, Angels; Aroztegui Trenchs, Hermínia; Baches Delpueyo, M. Reyes; Balaguer Milán, Isabel; Barceló Sitjes, Joan Manuel; Bel Pino, Montserrat; Berrio Moran, Albert; Brull Casadó, Olga; Buson Torroja, Xavier; Camps Sánchez, Antoni; Cañada Ylla, Pilar; Cantos del Viejo, M. Eugènia; Capell Palau, Ramona; Carazo Garcia, M Felisa; Carlos Arasa, José; Carné Valls, Montserrat; Casabayó Martí, Montse; Castillo Cervelló, Rosa; Cerqueda Parcerisa, Dolors; Cobo Civantos, Desirée; Colina Céspedes, Carme; Colomé Sanchez, Montserrat; Costa Jiménez, Mercè; Cots Miquel, Berta; de Higes Argüés, Pilar; Felip Mir, Jaume; Fernández Arbonés, Alicia; Fernández Berges, Dolors; Francisco, Laura; Gallego Ferrer, Maria; Gavarrell Artés, Dagmar; Gil Torner, M. Carme; Gòdia Ribes, Carme; González Vega, Victor Manuel; Güell Ivern, Maria; Jove Font, Mercè; López Bosque, Pilar; López Parada, M Dolors; Masdeu Turon, Teresa; Matheu Mas, Marina; Mayós Servet, Francesc; Mellado Almansa, Antoni; Miró Castillo, Carme; Nadal Mestres, Rosa M; Olivé Masolet, Marisol; Palau Nin, Helena; Peralta Mancho, Luisa; Pérez, Carmina; Plou Campo, Angel; Pratdesaba López, Núria; Puerto Pérez, Carme; Reñé, Cristina; Roig Orriols, Maite; Roure Niubó, Montse; Rovira Vallvé, Albert; Sánchez Sanjuan, M. Carme; Sánchez Sanjuan, M. Cruz; Sans Vizcarro, Lorenzo; Serra García-Fraile, Lluïsa; Tomàs Torres, Ismael; Verge Barberà, Fina; Vizcarro Gianni, Teresa