

DEL CURRÍCULUM A LES PROGRAMACIONS

UNA OPORTUNITAT PER A LA REFLEXIÓ PEDAGÒGICA A L'EDUCACIÓ BÀSICA

Març de 2009

INTRODUCCIÓ 2

EL DESPLEGAMENT CURRICULAR EN EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE 3

LA PROGRAMACIÓ 14

LA PROGRAMACIÓ ANUAL DE CENTRE 16

LA PROGRAMACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES 24



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
**Direcció General de l'Educació
Bàsica i el Batxillerat**

www.xtec.cat/edubib

INTRODUCCIÓ

L'ordenació curricular de l'etapa de l'educació primària¹ i de l'educació secundària obligatòria² integra el concepte de competències bàsiques dins els components del currículum i fixa que l'adquisició de les competències per part de l'alumnat és el referent bàsic de l'acció educativa de cada equip docent de l'etapa.

També dota de més autonomia els centres educatius per tal de concretar, dins el seu projecte educatiu, els elements bàsics que orienten el desenvolupament curricular i que permeten l'adequació dels ensenyaments al seu alumnat i a l'entorn, tot implementant, si escau, projectes propis.

La consideració de les competències bàsiques com a eix del procés educatiu implica canvis metodològics que afecten el rol del professorat i la manera com aprèn l'alumnat. Això implica la necessitat de fer algunes modificacions en les programacions dels centres, per tal que recullin com es treballen aquestes competències bàsiques per mitjà dels continguts de les àrees o matèries i d'altres espais i temps escolars.

Aquesta presa de decisions que implica el desplegament curricular i l'elaboració de les programacions d'acord amb el referent curricular de les competències bàsiques, no comporta la modificació del què, el com i el perquè s'ensenya, ni vol dir desestimar tot allò que s'ha fet servir fins ara, sinó que s'ha de veure com una oportunitat per revisar el projecte educatiu i actualitzar el desplegament curricular del centre i, si cal, millorar les propostes, les activitats i les estratègies didàctiques que serveixen a l'alumnat per aprendre i gaudir amb aquests aprenentatges.

Correspon al Departament d'Educació, d'acord amb la LOE³ contribuir al desenvolupament del currículum afavorint l'elaboració de models oberts de programació docent i de materials didàctics que atenguin les diferents necessitats dels alumnes i del professorat. El desenvolupament i la concreció del currículum s'ha d'entendre de manera oberta i flexible, promovent l'autonomia dels centres i del professorat.

Continuant amb la línia iniciada pel Departament d'Educació amb els documents orientatius sobre el desplegament del currículum⁴, en aquest document s'ofereixen orientacions per abordar les programacions en cada centre, amb l'objectiu d'orientar el debat amb referència al canvi curricular i dirigir-lo cap a un diàleg pedagògic entre tots els membres dels departaments didàctics i dels equips docents, per tal de visualitzar i revisar les finalitats educatives dels actuals documents de centre i adaptar-los a les noves propostes curriculars, dins l'autonomia de centre.

¹ Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915 - 29/06/2007.

² Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO). DOGC núm. 4915 - 29/06/2007.

³ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, article 121. BOE núm. 106 – 4/05/2006.

⁴ *Desplegament del currículum a l'educació primària*, disponible a l'adreça www.xtec.cat/edubib itinerari Ensenyaments / Educació primària / Orientacions

Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria (ESO), disponible a l'adreça www.xtec.cat/edubib itinerari Ensenyaments / ESO / Orientacions

EL DESPLEGAMENT CURRICULAR EN EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

El Projecte educatiu de centre (PEC) constitueix el document més rellevant de l'acció d'una comunitat educativa concreta. Conté les decisions adoptades pel centre, partint d'uns referents legals, en relació amb les finalitats educatives i els trets d'identitat del centre, així com el desplegament curricular i la concreció dels diferents projectes i programes segons el context socioeconòmic i cultural del centre i les característiques de l'alumnat.

Segons els decrets d'ordenació del currículum de l'educació obligatòria i les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius, així com les orientacions que es donen en els documents sobre el desplegament del currículum, els centres d'educació primària (EP) i d'educació secundària obligatòria (ESO) han de prendre decisions sobre els següents aspectes del seu desplegament curricular, que han de constar dins el PEC:

- la concreció dels criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació,
- l'organització de les hores dedicades a cada àrea o matèria,
- la distribució dels continguts de cada àrea o matèria al llarg del curs o cicle,
- les mesures adequades d'atenció a la diversitat,
- l'organització de l'acció tutorial,
- l'oferta de matèries optatives i la definició, si és el cas, de matèries optatives dissenyades pel centre (ESO),
- la creació d'àmbits de coneixement o agrupacions de matèries (ESO),
- l'organització o disseny dels projectes interdisciplinaris (EP), del treball de síntesi i del projecte de recerca (ESO),
- la implementació, si escau, de projectes didàctics propis.

Aquest desplegament curricular ha de ser coherent amb els principis bàsics que es contemplen en el projecte lingüístic (EP) o plurilingüe (ESO) de centre, en el projecte de convivència, en el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats per a nois i noies i en altres programes o activitats propis del centre, que també formen part del PEC.

Com s'ha dit, aquest procés de revisió del desenvolupament curricular s'ha d'aprofitar per iniciar un debat al si del claustre amb referència als canvis que planteja un currículum orientat a l'adquisició de competències. Caldrà comptar amb una organització de centre que faciliti la trobada dels equips docents i dels departaments didàctics per reflexionar i debatre sobre els aspectes de la proposta curricular competencial. Caldrà conèixer els documents de referència i consensuar les fites que el centre preveu assolir i els terminis que s'imposa per assolir-les. Per organitzar la reflexió dels centres i la presa de decisions en relació amb el model curricular, caldrà:

- Constituir una comissió pedagògica o grup de treball que dinamitzi els debats i fixar-ne els components, la periodicitat de les reunions i les prioritats anuals plantejades.
- Donar a conèixer al claustre els documents de referència de l'ordenació curricular.
- Promoure el debat al si dels departaments didàctics i dels equips docents sobre les implicacions de la proposta curricular competencial.

Algunes preguntes clau a tenir en compte en aquest debat pedagògic són:

- Què suposa la incorporació de les competències bàsiques en el model curricular de centre i quines implicacions té en l'acció educativa?
- Com s'integren els objectius de l'etapa i de les diferents àrees o matèries amb les competències bàsiques?
- Quins són els trets principals de cada competència?
- Com es dóna resposta a l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat a través de les diferents àrees, matèries o àmbits?
- Com es pot treballar eficaçment per assegurar l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat en finalitzar l'etapa?

Per donar resposta a aquestes qüestions, s'ofereixen a continuació uns textos orientatius perquè els centres organitzin de la manera més convenient els debats i determinin els programes escolars, d'acord amb les seves necessitats i el seu punt de partida i arribada.

Les competències bàsiques com a referent curricular

Els referents teòrics de les competències són els decrets d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria, especialment en el seu annex 1, on es defineixen les vuit competències que es consideren bàsiques per a l'educació obligatòria.

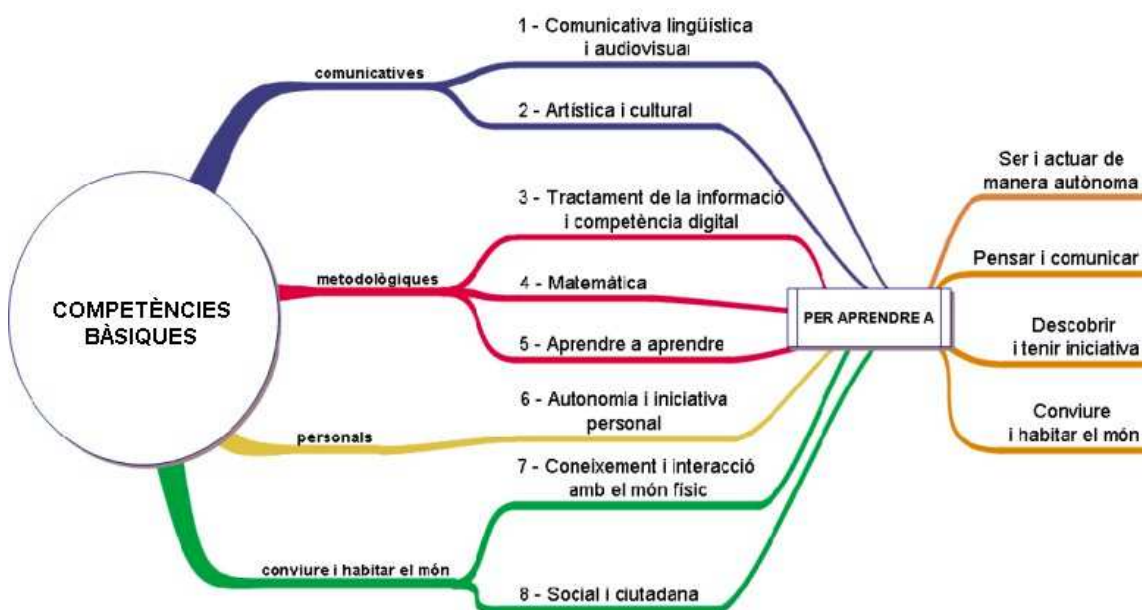
Aquestes vuit competències bàsiques (CB) s'agrupen en dos apartats, segons si tenen un caràcter transversal o específic:

Competències bàsiques de l'educació obligatòria

Competències transversals		Competències específiques per conviure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
	2. Competència artística i cultural	
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital	
	4. Competència matemàtica	
	5. Competència d'aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

Cada competència fa referència a coneixements diversos (conceptuals, procedimentals, actitudinals) i a processos que han de mobilitzar-se per fer front de manera eficaç a la resolució de problemes i situacions de diferent complexitat. Aquesta noció ultrapassa la concepció tradicional dels processos d'ensenyament i aprenentatge com a transmissió de sabers. Una educació basada únicament en la transmissió de sabers no garanteix que l'alumnat els apliqui per resoldre situacions reals o els utilitzi com a plataforma per consolidar el que ja ha après i així seguir aprenent. De la mateixa manera, l'èmfasi en la mobilització o aplicació dels sabers –que comporta el plantejament competencial– no ens ha de portar a oblidar-nos de la necessitat dels sabers. L'ensenyant, a més de dominar uns sabers, ha de conèixer l'ús d'aquests sabers en contextos reals i ha de construir activitats didàctiques que permetin que l'alumnat els mobilitzi davant de situacions de progressiva complexitat.

El concepte de competència no és radicalment nou en un context d'ensenyaments on ja es prioritzen continguts bàsics a garantir per a tot l'alumnat i centrats en la funcionalitat dels sabers. La novetat es troba en la seva incorporació en el sistema normatiu en relació amb les etapes obligatòries, com a element integrant del currículum. Les CB apareixen en aquest context com un element d'enllaç entre els objectius educatius, els continguts i els criteris d'avaluació. Ens ajuden a definir els objectius que es persegueixen, a seleccionar els continguts i les metodologies didàctiques i a concretar el grau d'assoliment dels objectius proposats. En aquest sentit, la incorporació d'aquest nou element en les programacions ha de veure's com un recurs al servei del professorat. No és suficient formalitzar un nou component de les programacions on s'al·ludeixi a uns propòsits competencials si no va acompanyat d'una reflexió i una revisió contínua del procés de programació, com a tasca inherent de la pràctica docent.



El desenvolupament competencial implica la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:

- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a conviure i habitar el món.

Integració dels objectius d'etapa i de les àrees o matèries amb les competències bàsiques

L'ordenació curricular de l'etapa de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria opta clarament per un ensenyament centrat en la formació en totes aquelles competències necessàries per al ple desenvolupament de la persona en tots els àmbits de la vida. Aquesta opció es concreta en un currículum en el qual, d'una banda, es despleguen els objectius de l'etapa i els de cada una de les àrees o matèries i, de l'altra, es proposen les vuit competències bàsiques com a referent de l'acció educativa. És a dir, les finalitats de l'educació primària i secundària obligatòria es concreten en aquests tres elements: els objectius de l'etapa, els objectius de les àrees o matèries i les competències bàsiques.

L'existència de competències no invalida l'existència d'àrees o matèries, ja que les finalitats educatives en termes competencials s'assoleixen principalment –encara que no exclusivament– a partir dels continguts de les disciplines. És important, però, que

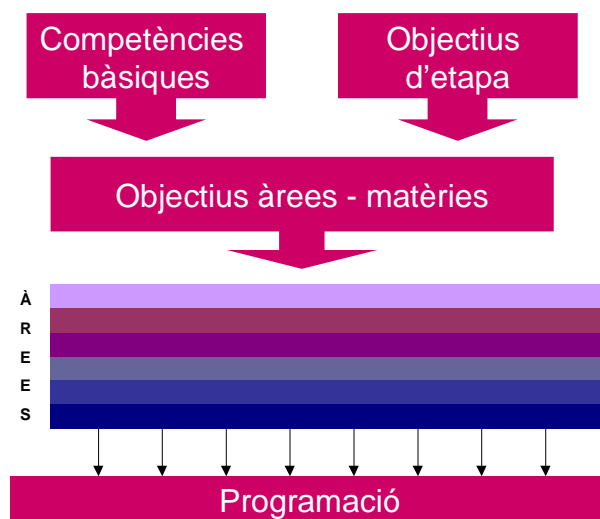
quan els centres es proposen adequar i concretar els objectius de l'etapa segons el seu context social i cultural, les característiques de l'alumnat i el seu ideari, com a part del seu PEC, integrin cada una de les competències de manera explícita en el seu redactat perquè esdevingui un únic referent per al desplegament del currículum del centre. De fet, una lectura atenta dels objectius generals de cada etapa i de les CB permet establir una relació coherent entre tots dos referents curriculars.

De la mateixa manera, quan es fa una lectura del currículum de cada àrea, àmbit o matèria s'observa també una gran coherència entre els seus objectius, continguts i criteris d'avaluació, i les competències bàsiques, de manera que, si els continguts curriculars es despleguen adequadament, contribueixen a l'adquisició de cada una de les competències bàsiques. És a dir, que el currículum de cada una de les àrees o matèries està prou desplegat perquè el professorat tingui elements per elaborar les programacions anuals i la seva concreció en unitats didàctiques, incorporant-hi el nou referent competencial.

Ara bé, abans d'iniciar la reflexió sobre el que implica l'aprenentatge per competències des de cada àrea o matèria, és recomanable que els membres del claustre o de la comissió pedagògica revisin i actualitzin què i com ensenyar per tal d'educar i formar persones autònomes i competents que puguin exercir com a membres d'una ciutadania activa i responsable.

El treball que es realitza des de les àrees o matèries curriculars per contribuir al desenvolupament de les CB ha de complementar-se amb diverses mesures organitzatives i de planificació del centre, ja que hi ha aprenentatges que no estan incorporats de forma explícita a les disciplines, però que també són imprescindibles des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. Per tant, també és necessari una reflexió al si del claustre per tal de fer emergir aquests elements d'organització i funcionament de centre que poden contribuir a l'adquisició de les competències com, per exemple, les normes de règim intern, l'ús de determinats recursos i metodologies didàctics, la gestió i funcionament dels espais i els temps escolars, la relació amb l'entorn i les mesures per a la convivència escolar, la participació de l'alumnat i de les famílies en el centre, l'organització de l'acció tutorial, etc.

Desenvolupament del currículum per competències



Anàlisi del suport disciplinari, interdisciplinari i metadisciplinari de les competències bàsiques

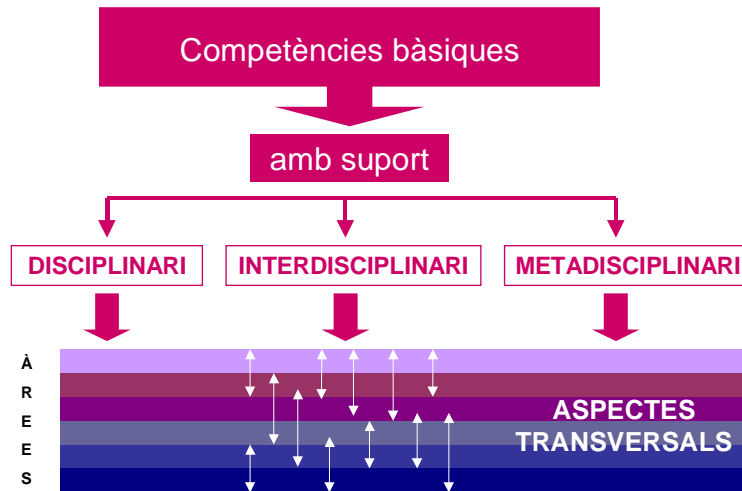
Com s'ha dit, es pretén que l'alumnat assoleixi els objectius i, conseqüentment, les competències, prioritàriament a partir del treball des de les àrees o matèries. No existeix, però, una relació unívoca entre determinats continguts curriculars i el desenvolupament de certes competències. Cada àrea o matèria contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada competència s'adquireix com a conseqüència del treball en diverses disciplines i espais escolars.

Ara bé, així com els currículums de les àrees o matèries donen moltes orientacions per fer les programacions amb el referent competencial, el document sobre les competències bàsiques (Annex 1 dels decrets 142/2007 i 143/2007), en canvi, és més genèric i no concreta el grau d'adquisició de cada competència en cada cicle o curs de l'etapa. Aquesta concreció s'extreu de la contribució de l'àrea o matèria a l'assoliment de les competències, a partir dels continguts seleccionats, la metodologia emprada i els criteris d'avaluació. La manera com estan formalitzats els continguts curriculars en els documents de referència, integrant els diferents components conceptuals, procedimentals i actitudinals, ajuda a fer aquesta concreció.

Les competències s'assoleixen, com s'ha dit, prioritàriament des del treball de cada una de les àrees o matèries, però això no invalida que sigui recomanable una reflexió pedagògica al si del claustre o de la comissió pedagògica sobre la natura de cada competència, les dimensions que contempla, la gradació de la seva complexitat i les activitats que contribueixen a posar-la en acció. Una consideració important a tenir en compte en aquest debat pedagògic és analitzar el suport epistemològic de cada competència, és a dir, els coneixements científics en què es fonamenta. En aquest sentit, podríem distingir tres categories:

- Hi ha competències o components de les competències que tenen un suport disciplinari més evident; és a dir, que la seva atribució està fonamentada en una determinada disciplina com, per exemple, la competència matemàtica.
- Hi ha competències o components de les competències que s'assoleixen clarament amb un treball interdisciplinari i, per tant, es generen amb el suport científic de diverses disciplines alhora com, per exemple, la competència artística i cultural.
- Finalment, n'hi ha d'altres que són metadisciplinàries, és a dir, que no tenen un suport epistemològic en cap disciplina concreta i, per tant, són aparentment més difícils de concretar des de les disciplines com, per exemple, la competència d'autonomia i iniciativa personal o la competència d'aprendre a aprendre.

Relació competències bàsiques i àrees / matèries



El resultat d'aquesta reflexió pot donar peu a valorar la necessitat d'aplicar mesures que garanteixin que el conjunt d'aprenentatges que es vehiculen per mitjà de les àrees, matèries i projectes de centre cobreixin totes les competències bàsiques, tant les que tenen un suport disciplinari, com les interdisciplinàries i les metadisciplinàries. Per avançar en aquesta reflexió, pot ser útil preguntar-se quina és la natura de cada competència, és a dir, quins són els processos d'aprenentatge i les metodologies associades a cada una i a partir d'aquí plantejar unes línies de treball a nivell de centre. A continuació, se'n proposen algunes:

- Seleccionar o destacar els trets, components o dimensions principals de cada una de les vuit CB, per tal de compartir el que s'entén per cada competència. Decidir si es pot arribar a alguns acords sobre la seva concreció i distribució al llarg de l'etapa, especialment d'aquelles competències que tenen un caràcter més transversal i un lligam disciplinari menys explícit.
- Posar de relleu quins elements de l'organització i funcionament del centre poden ajudar a l'adquisició de les CB, especialment de les transversals.
- Reflexionar sobre quines són les competències pròpies de les àrees o matèries, és a dir, aquelles que els són més afins, i per mitjà de quins continguts i metodologies s'adquireixen, i acordar quina àrea o àrees de coneixement assumeixen la responsabilitat de la reflexió teòrica i pràctica sobre la natura de cada competència. Per exemple, l'equip docent i el departament didàctic de llengües tindrà un protagonisme especialment rellevant en la reflexió sobre l'adquisició de la competència comunicativa al llarg de l'etapa.

Aquestes línies de treball són orientatives; cada centre ha de reflexionar sobre les seves prioritats i plantejar-se fites anuals i avançar progressivament per atendre-les. Un cop consensuada la definició de cada competència, es pot avançar progressivament en la identificació dels seus components o trets característics, en les

metodologies associades i en els referents per avaluar-les. L'esquema següent pot ser una eina per facilitar aquesta reflexió:

Competències bàsiques	Definició	Trets distintius
1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual	Capacitat de saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir les tecnologies de la comunicació, amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús de diferents suports i tipus de text, adequació a les diferents funcions i contextos socials i culturals.	Comprensió oral Comprensió escrita Expressió oral Expressió escrita Interacció en situacions comunicatives Plurilingüisme Interculturalitat
2. Competència artística i cultural	Coneixement, comprensió i valoració crítica de diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzant-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerant-les com a part del patrimoni de cada cultura. També inclou la capacitat per crear produccions artístiques pròpies o expressar continguts a través de diferents mitjans artístics.	Coneixement i gaudi de la diversitat del fet artístic i cultural Actitud respectuosa i participativa en manifestacions culturals i artístiques Expressió i comunicació a través dels llenguatges i mitjans artístics
3. Tractament de la informació i competència digital	Cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació, amb l'ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, escrit, audiovisual, digital) amb una actitud crítica i reflexiva. Requereix el domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor).	Habilitats per a la cerca, tractament i comunicació de la informació i per a transformar-la en coneixement Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a mitjà d'informació i comunicació i també de producció de coneixement Actitud crítica i reflexiva per regular-ne l'ús
4. Competència matemàtica	Habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les informacions que es presenten en forma numèrica i els aspectes espacials de la realitat. Inclou les operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social.	Organització, comprensió, expressió i raonament matemàtic per descriure la realitat Plantejament i resolució de problemes quotidians
5. Competència d'aprendre a aprendre	Habilitats per conduir el propi aprenentatge i ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats.	Coneixement de les pròpies capacitats d'aprenentatge i d'autoregulació Ús de les habilitats i tècniques d'aprenentatge Actitud positiva envers l'aprenentatge

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	Adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i portar endavant les accions, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.	Pràctica de valors personals, socials i democràtics Control emocional Presa de decisions Realització de projectes
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Moblització de sabers que han de permetre a l'alumnat comprendre les relacions que s'estableixen entre les societats i el seu entorn i fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com elements clau de la qualitat de vida de les persones. Inclou també el desenvolupament i aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació, predir i prendre decisions.	Comprensió i interpretació de la vida, el món físic i les seves interaccions Nocions i experiències (processos i metodologies) científiques i tecnològiques Pràctica de valors per la cura del medi ambient i la salut
8. Competència social i ciutadana	Capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària, responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics i respectuosa amb la diversitat.	Habilitats socials i de convivència i coeducació Participació i exercici de la ciutadania en una societat plural Comprensió de la realitat social actual

L'adquisició de les competències bàsiques: què cal tenir en compte des de totes les àrees o matèries

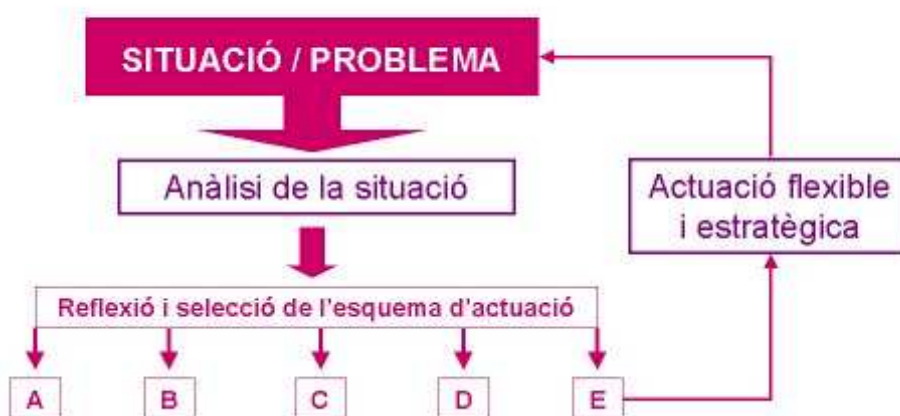
Com s'ha dit, la incorporació del concepte de competència en els currículums implica canvis metodològics que afecten el rol del professorat i la manera com aprèn l'alumnat, ja que l'acció competent va associada a una determinada seqüència didàctica. La revisió de les programacions incorporant aquesta reflexió és bàsica per seleccionar els continguts i les metodologies més adequades per garantir l'assoliment de les CB.

El concepte de competència se sustenta en la integració articulada dels diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i està relacionada amb la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar de forma eficaç. Incorporar aquesta idea en els currículums no implica deixar de banda els continguts de les àrees o matèries curriculars, sinó que serveix per donar un horitzó comú per a tot el professorat, per tal que les activitats d'ensenyament-aprenentatge no responguin només a la lògica de l'aprenentatge de la matèria, sinó que també contemplin aquest horitzó més ampli que es relaciona amb l'educació integral de l'alumnat. Cal recordar que l'alumnat esdevé competent quan és capaç de seleccionar, entre el bagatge acumulat (al llarg dels cursos i sumant tots els continguts, i el que s'ha anomenat "currículum ocult") allò que ha d'aplicar per a la resolució d'una nova situació. Per tant, esdevé competent quan és capaç de transferir un determinat contingut adquirit en una matèria o context a la resolució d'un problema que se li planteja en qualsevol altra situació. Els continguts curriculars per si mateixos no constitueixen la finalitat de l'acció educativa, sinó que són el mitjà per assolir els objectius i possibilitar que l'alumnat sigui competent per usar les seves capacitats en situacions i contextos reals.

Les fases d'una acció competent es podrien resumir:

- En primer lloc, la persona analitza la situació per entendre què cal resoldre o com cal intervenir-hi.
- En segon lloc, selecciona la millor opció per tal de donar la resposta més adient a la situació plantejada, és a dir, tria els components conceptuals, procedimentals i actitudinals que siguin precisos per a l'acció i aquesta selecció requereix d'una reflexió prèvia.
- Finalment, integra aquests coneixements i els aplica de manera flexible i estratègica per actuar i donar resposta al requeriment, tot valorant la dimensió social d'allò que s'aprèn i s'aplica.

Fases d'una acció competent



Per tant, perquè l'alumnat desenvolupi la capacitat de reflexionar i mobilitzar els seus coneixements per resoldre problemes és adient plantejar situacions d'aprenentatge que:

- Parteixin de situacions significatives i funcionals, adreçades a generar interès mitjançant la resolució de problemes.
- Presentin models d'actuació que mostrin com s'apliquen els coneixements en situacions pràctiques.
- Proposin nivells sistemàtics i graduals d'exercitació i aplicació dels sabers en situacions tan reals com sigui possible i en contextos diferents i progressivament més complexos.
- Potenciïn progressivament la pràctica autònoma, alhora que la pràctica compartida i l'aprenentatge cooperatiu entre iguals.
- Fomentin la reflexió sobre la pràctica i sobre el propi procés d'aprenentatge.

Les unitats didàctiques que es derivin de les programacions hauran de contenir aquests elements en la seva seqüència didàctica, que generalment constarà d'una fase inicial d'exploració de les idees prèvies, d'una fase d'introducció de nous continguts i estructuració dels coneixements i, finalment, de la fase d'aplicació d'allò après en la resolució d'una situació nova per consolidar els nous aprenentatges i reconèixer-ne la seva utilitat.

La intervenció educativa es regirà pel principi bàsic de l'escola inclusiva, l'atenció a la diversitat i la igualtat d'oportunitats entre nens i nenes i entre nois i noies, d'acord amb els mecanismes organitzatius, curriculars i metodològics que cada centre hagi previst en el PEC, que habitualment consisteixen en les adaptacions del currículum, el suport en el grup ordinari i les programacions multinivell, els agrupaments flexibles o els desdoblaments dels grups d'alumnes.

L'avaluació de les competències bàsiques

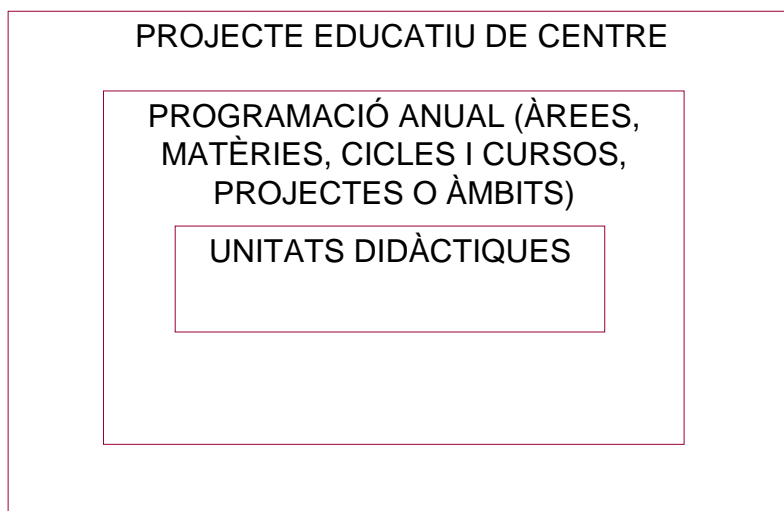
En el currículum per competències, l'avaluació té una funció reguladora de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, ja que ha de permetre decidir i adaptar les estratègies pedagògiques a les característiques de l'alumnat i constatar el seu progrés a mesura que avança en els aprenentatges. Ha de permetre al professorat contrastar el grau d'assoliment per part de l'alumnat dels objectius de les matèries i de les competències bàsiques i ajustar, si escau, els processos didàctics. Per a l'alumnat, l'avaluació també esdevé un element essencial per aprendre, ja que els alumnes que constaten el seu progrés estan més preparats per avançar en els aprenentatges i per seguir aprenent. Per tant, cal compartir amb l'alumnat el procés avaluador, i fer-lo particip i protagonista del seu procés d'aprenentatge.

Són les àrees o matèries les que determinen el grau d'adquisició de les competències bàsiques, les quals no tenen sentit per si mateixes, al marge dels continguts de les àrees o matèries. Ara bé, cal dir que el concepte de competència té un caràcter complex i processal, és a dir, que la seva adquisició és el resultat d'un procés. Mentre l'alumnat està escolaritzat, se'n pot avaluar un cert grau d'adquisició, sempre que s'hagin seleccionat els continguts i les metodologies més adients per desenvolupar-les i s'hagin definit els indicadors del grau progressiu d'adquisició de cada competència per mitjà dels criteris d'avaluació. Atès que l'aprenentatge bàsic de les competències correspon, com s'ha vist, a les àrees o matèries, en general és possible avaluar el grau d'assoliment de les competències, especialment dels seus components més específics, a partir dels criteris d'avaluació de cada disciplina.

En el cas de competències de caire més transversal, caldrà tenir en compte criteris més generals que permetin una visió de conjunt de l'abast de les competències a assolir. Aquesta visió general sovint s'assoleix amb més claredat des dels espais interdisciplinaris creats pel centre dins la seva autonomia o bé previstos en el currículum, com són el projecte interdisciplinari de l'educació primària, o el treball de síntesi i el projecte de recerca de l'ESO. Dit això, en determinats moments de l'etapa, pot ser útil disposar d'informació rellevant sobre el grau d'assoliment de les CB per part de l'alumnat amb una finalitat diagnòstica; és a dir, per orientar els mètodes pedagògics i millorar els aprenentatges de l'alumnat. En aquest sentit, les activitats interdisciplinàries que s'han esmentat són de gran ajut, conjuntament amb les proves d'avaluació internes o externes previstes pel sistema educatiu.

LA PROGRAMACIÓ

Nivells de concreció de les programacions



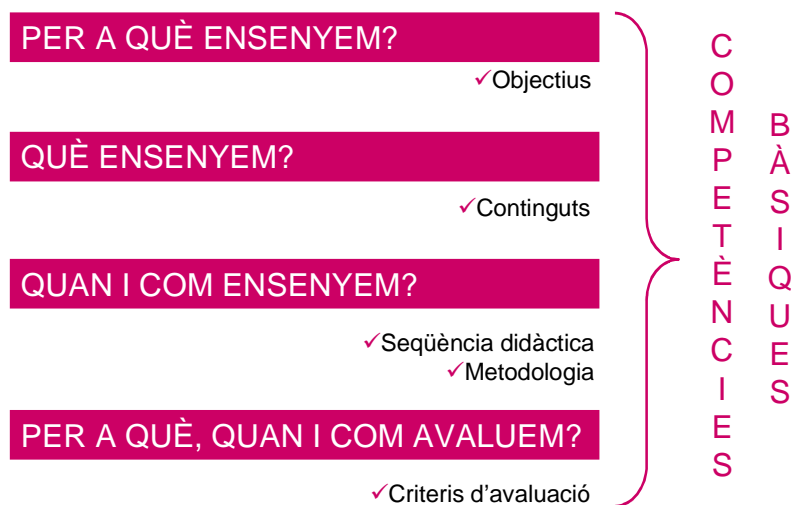
La concreció del currículum escolar es realitza a diversos nivells. En primer lloc, el centre s'ha de plantejar quines són les grans línies del seu desplegament curricular que han de contemplar-se en el PEC. En segon lloc, s'han d'elaborar les programacions anuals, és a dir, la planificació de la tasca educativa adreçada a l'alumnat de cada cicle o curs de l'etapa i per a cada àrea, matèria o àmbit, mantenint una coherència interna i entre les diferents matèries de l'etapa. En tercer lloc, un cop establerta la programació anual, els departaments didàctics i els equips docents han de prendre decisions sobre les unitats didàctiques en què es concreta l'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

La programació s'ha d'entendre com l'explicitació de les intencions educatives i del pla d'actuació o intervenció d'un equip docent durant un període temporal determinat. És, per tant, una eina al servei del professorat, ja que l'ajuda a anticipar i concretar què ha de fer a l'aula i com ho ha de fer, i també és un mitjà de comunicació professional, en tant que permet fer el seguiment de les actuacions previstes i esdevé una eina útil perquè els equips docents reflexionin sobre la seva tasca educativa i sobre la progressió dels aprenentatges de l'alumnat. També permet garantir la continuïtat educativa quan es donen canvis en l'equip docent.

Disposar d'un model per formalitzar les programacions facilita que qualsevol docent pugui analitzar, aplicar i millorar, si escau, les tasques educatives que s'hi expliciten. De tota manera, la utilitat d'una programació es relaciona, sobretot, amb la qualitat educativa dels processos que s'hi descriuen i, en menor mesura, amb la seva formalització. Per tant, s'ha d'evitar que el debat –d'altra banda necessari– sobre la forma ens impedeixi la reflexió sobre el que és essencial en qualsevol procés d'intervenció educativa.

En el moment de determinar quins han de ser els components de les programacions, ja siguin de cicle, de curs o d'una unitat didàctica, s'ha de tenir en compte el caràcter reflexiu i estratègic de tota intervenció pedagògica i també, com s'ha dit, que es tracta d'una eina de comunicació professional. Els components de les programacions, com passa en tots els processos d'intervenció reflexiva en qualsevol altre àmbit, són els que donen resposta a les preguntes bàsiques que es plantegen a l'hora d'afrontar una planificació rigorosa. Aquestes preguntes, aplicades a l'ensenyament, són el per a què, el què, el quan i el com ensenyar i avaluar.

Els components de la programació



En conseqüència, la programació ha de constar bàsicament d'aquests components, però la manera concreta com es formalitzin no determinarà la validesa de la intervenció pedagògica. El que resulta clar és que una programació no té sentit si no es reflecteix en la intervenció a l'aula. Això sí, s'haurà d'elaborar una proposta prou flexible perquè es pugui anar adaptant a les situacions canviants i complexes que es donen a l'aula en el procés de la seva aplicació. D'aquesta manera, en finalitzar el cicle, el curs o la unitat didàctica, s'hauran pogut extreure unes conclusions que ens serviran per a la millora de la proposta inicial i per a la identificació de les mesures a prendre en la planificació d'altres programacions.

Els models que s'ofereixen a continuació participen del que s'ha expressat anteriorment; volen oferir una eina flexible per ajudar els docents a formalitzar les programacions anuals i les unitats didàctiques, amb el benentès que cada professional i cada centre educatiu les ha d'adaptar a les seves característiques i necessitats.

LA PROGRAMACIÓ ANUAL DE CENTRE

D'acord amb el referent curricular normatiu i amb les grans línies del desplegament curricular del centre, contemplat dins el PEC, els equips docents i departaments didàctics han de prendre decisions en relació amb la distribució anual dels continguts de cada curs o cicle de l'etapa, de les competències bàsiques i de les pròpies d'àrea o matèria en què se centrarà l'acció educativa, així com de les opcions metodològiques, organitzatives i d'avaluació en què es concreten els processos d'aprenentatge. La visió de conjunt de l'àrea o matèria al llarg dels cicles o cursos de l'etapa és necessària, abans de començar a dissenyar les unitats didàctiques, per assegurar la seva coherència interna. No es tracta d'una tasca circumscrita al departament didàctic, ja que les decisions que es prenguin també han de ser compartides pels equips docents per garantir-ne la coherència global.

L'espai de les connexions entre àrees o matèries és un element essencial per donar coherència a les programacions anuals. En els currículums prescriptius apareixen explicitades, sense pretendre ser exhaustives, algunes d'aquestes connexions. La reflexió sobre les implicacions de la proposta curricular competencial inclou aquest espai interdisciplinari. No s'ha d'oblidar que l'adquisició de competències passa sovint perquè l'alumnat apliqui allò que ha après en un context determinat a un altre i, per facilitar-ho, cal que s'explicitin les connexions entre aquests aprenentatges per ajudar l'alumnat a transvasar coneixements d'una àrea o matèria a una altra. Per això és important que hi hagi una lectura horitzontal i vertical d'aquestes programacions anuals (és a dir, dels diferents departaments didàctics i dels equips docents de cada curs o cicle), abans de prendre decisions sobre la programació més concreta de les unitats didàctiques.

En el decurs d'aquest procés no és necessari refer tot el que està fet, sinó fer una relectura de les programacions actuals des de la perspectiva del nou currículum i des de l'autonomia de centre. En aquesta fase de l'elaboració de les programacions, els equips docents i els departaments han de conèixer els currículums prescriptius de les matèries on intervenen, on trobaran explicitats els objectius i els criteris d'avaluació, així com els diferents blocs de contingut (sense que se'n prescrigui una determinada seqüència), les orientacions metodològiques i sobre l'avaluació i algunes de les possibles connexions entre matèries, etc. Els continguts curriculars, com s'ha dit anteriorment, ja estan redactats de manera que orienten, no únicament sobre quins continguts s'han d'impartir i quan, sinó també sobre com s'han d'ensenyar i aprendre.

La utilitat de les programacions anuals, com s'ha dit anteriorment, és disposar d'una visió panoràmica dels objectius educatius de cada àrea, matèria o àmbit, de la distribució temporal dels continguts i dels criteris per avaluar el grau de consecució dels objectius i, per extensió, de les competències que es vehiculen a través d'aquests continguts, però també d'explicitar les connexions que es donen entre les diferents àrees o matèries per garantir uns aprenentatges integrals i coherents. Aquesta utilitat determina quins han de ser els components de les programacions anuals de cada àrea o matèria.

Components de la programació anual

Les programacions anuals han de contenir el nom de les àrees, matèries, projectes o àmbits de coneixement a què es refereixen, del departament o departaments didàctics que assumeixen la seva concreció, del curs o nivell i del període temporal –usualment anual, trimestral o quadrimestral– per al qual es despleguen. Els components de la programació anual que es proposen són: els objectius, les competències bàsiques, els

continguts, les connexions amb altres matèries i els criteris d'avaluació. La metodologia i recursos didàctics s'han de derivar del plantejament d'aquesta programació anual i dels objectius i competències que es volen treballar. En conseqüència, aquests aspectes metodològics es concretaran en les programacions de les unitats didàctiques, on es tindran en compte els criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació del centre, continguts en el seu PEC. La diversitat de ritmes d'aprenentatge i les adaptacions curriculars que se'n derivin també constaran en la programació de les unitats didàctiques. De totes formes, si es creu convenient, es poden fer constar en aquesta programació anual, els aspectes generals de la metodologia i de l'atenció a la diversitat.

Si bé són els departaments didàctics o els equips docents dels cicles o cursos els que programen anualment les àrees o matèries, correspon al grup de treball o comissió pedagògica vetllar per la coherència de les diferents programacions en el conjunt de l'etapa.

A continuació, es defineix quina funció aconsegueix cada component dins d'aquest nivell de la programació, a partir de quins referents es concreten i com es poden formalitzar. Cal recordar que aquest document té un caràcter orientador, que pretén donar resposta a la formalització de les programacions del currículum competencial. Cada centre ha d'ajustar la proposta a les seves necessitats i característiques pròpies.

Components bàsics de la programació anual

- Objectius
- Competències bàsiques
- Continguts
- Connexions amb altres àrees o matèries
- Criteris d'avaluació

OBJECTIUS

En el decret del currículum, es defineixen per a cada àrea o matèria els objectius a atendre al llarg de tota l'etapa. A partir d'aquest referent curricular, cal prendre les següents decisions:

- Distribuir els objectius de l'àrea o matèria per cicles o cursos (anualment o trimestralment), concretant-los si cal en funció dels continguts, i repetint-los amb els matisos que calgui sempre que sigui necessari.
- Relacionar aquests objectius amb les competències pròpies de l'àrea o matèria, és a dir, les que es treballen de forma prioritària, i amb la resta de les competències bàsiques a les quals també es contribueix.

Formalització: la descripció formal dels objectius –i, en definitiva, de la competència a assolir- de l'àrea o matèria ha de respondre a la pregunta *“al final del curs (o trimestre) l'alumnat ha de ser competent per...”*, usant un verb que descriu una acció (cercar, elaborar, analitzar, valorar...)⁵. Sempre que tingui sentit, la formulació de l'objectiu ha

⁵ Vegeu la llista orientativa de verbs d'acció a l'Annex 1.

d'integrar els components conceptuals, procedimentals i actitudinals de les competències a assolir, per tal de facilitar la relació entre els objectius i les competències. El verb d'acció que inicia la frase es correspondrà prioritàriament amb el component procedimental o actitudinal de l'acció competencial.

COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Els objectius, en ser expressats en clau de competència, ja contribueixen –poc o molt– al desenvolupament d'una o més competències bàsiques. El que cal és ressaltar-ho per tal de poder reconèixer i fer evident aquesta relació. També és possible programar a partir de les CB per concretar, d'acord amb els objectius de l'àrea o matèria, els objectius referits a la programació anual. En tot cas, com s'ha dit, més enllà del format o de l'ordre dels diferents elements de la programació, és bàsic explicitar les relacions entre ells i atendre la seva coherència global.

Formalització: es proposa habilitar un espai al costat de cada objectiu didàctic per escriure-hi el nom de la competència o de les competències bàsiques relacionades. Aquest espai ajuda a visualitzar si des de la matèria s'atén a l'assoliment de les CB. Les introduccions del currículum de cada àrea o matèria són el referent per decidir quines són les competències que en cada moment tenen rellevància, ja que es detallen les competències pròpies de la matèria, és a dir, les que li són més afins, així com la contribució a l'assoliment de la resta de les CB.

CONTINGUTS

En el decret del currículum, es defineixen per a cada àrea o matèria els continguts, distribuïts per cursos o cicles i formalitzats en diferents blocs coherents però que en cap cas pressuposen una determinada seqüència. En la programació anual del centre, caldrà seleccionar, concretar i seqüenciar -per trimestres o per les unitats temporals en què es divideixi la matèria- els continguts que col·laboren a l'adquisició dels objectius i competències que s'han determinat.

Formalització: atesa la funcionalitat d'aquest nivell de la programació, es proposa que en aquest espai simplement es consignin breument el títol dels grans blocs de contingut i/o de les diferents unitats didàctiques que es desenvoluparan al llarg del curs o dels períodes temporals del curs. Cada una d'aquestes unitats es detallaran en la programació de les unitats didàctiques. De tota manera, si els equips docents ho creuen convenient, es pot optar per formular els continguts de forma redactada, seqüenciant, adaptant i concretant els continguts formalitzats en el document prescriptiu del currículum.

CONNEXIONS AMB ALTRES ÀREES O MATÈRIES

Encara que en l'educació obligatòria els continguts es presentin organitzats per àrees, matèries o àmbits, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre continguts de matèries diverses sempre que sigui possible. Aquesta connexió mostra les diferents maneres de tractar una mateixa situació i dona un sentit més ampli als conceptes i n'afavoreix la comprensió. De la mateixa manera, els continguts que en una àrea o matèria es presenten com a instrument, trobaran en una altra els contextos adequats que els donaran sentit. Per aquest motiu, consignar

aquestes connexions té sentit per assegurar la coherència de les programacions de les diferents matèries de l'etapa. Aquest espai interdisciplinari ha de ser el resultat d'una reflexió que assegurï que el professorat fa explícites aquestes connexions per facilitar que l'alumnat transvasi coneixements entre matèries. En el decret del currículum, al final dels continguts de cada curs es concreten les connexions que es poden establir amb d'altres àrees o matèries. La proposta que es fa té un caràcter orientatiu i en cap cas és exhaustiva, de manera que són els centres els que les han de concretar en cada cas.

Formalització: es proposa que en aquest apartat es consignin els espais, matèries o àrees curriculars, activitats o projectes amb què es relacionen els continguts consignats en l'apartat anterior.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

En el decret del currículum, es defineixen per a cada àrea o matèria els criteris d'avaluació, distribuïts per cicles o cursos. En la programació anual del centre, caldrà que el professorat seleccioni, concreti i seqüenciï -per trimestres o per les unitats temporals en què es divideixi la matèria- aquests criteris d'avaluació, partint de la base que seran el reflex de cada un dels objectius didàctics. Potser no serà una relació unívoca, però sí que, en general, cada objectiu en clau de competència estarà referenciat en un o més criteris d'avaluació.

Formalització: els criteris també s'expressen amb verbs d'acció, però a diferència dels objectius, que es refereixen a les competències que ha d'assolir l'alumnat, els criteris indiquen el grau d'assoliment desitjat. Perquè siguin més operatius, es poden redactar de manera que se'n puguin derivar activitats o instruments d'avaluació o, si es considera adient, explicitar les formes d'avaluació en un altre espai.

Model per a la programació anual

A continuació, oferim uns possibles models per concretar aquestes programacions anuals a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

ÀREA/ES:		TRIMESTRE:		CURS: 20..... – 20.....
CURS/CICLE:		OBSERVACIONS:		
OBJECTIUS	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS	CONNEXIONS AMB ALTRES ÀREES	CRITERIS D'AVALUACIÓ
- Criteris metodològics generals i d'atenció a la diversitat				

ESO

MATÈRIA/ES:		CURS:		TRIMESTRE:	CURS: 20..... – 20.....
DEPARTAMENT/S DIDÀCTIC/S:		OBSERVACIONS:			
OBJECTIUS	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS	CONNEXIONS AMB ALTRES MATÈRIES	CRITERIS D'AVALUACIÓ	
- Criteris metodològics generals i d'atenció a la diversitat					

EXEMPLE DE PROGRAMACIÓ ANUAL DE L'ÀREA DE LLENGUA CATALANA I LITERATURA DE 6è. DE PRIMÀRIA

ÀREA/ES: Llengua catalana i literatura		CURS: 6è Primària	TRIMESTRE: 1r	CURS: 20..... – 20.....
OBSERVACIONS:				
OBJECTIUS	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS/ UD	CONTINGUTS COMUNS AMB ALTRES ÀREES	CRITERIS D'AVALUACIÓ
<p>- Valorar la realitat multilingüe i multicultural de la nostra societat com a font de riquesa personal i col·lectiva, prendre consciència de la importància del domini de llengües en un món cada cop més global i utilitzar amb progressiva autonomia tots els mitjans al seu abast, incloent-hi les TIC, per obtenir informació i per comunicar-se, evitant els estereotips lingüístics que suposen judicis de valor i prejudicis classistes, racistes o sexistes.</p> <p>- Desenvolupar la competència comunicativa oral i escrita en totes les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar les opinions i concepcions personals, apropiant-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.</p> <p>- Desenvolupar la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió, i per a la seva participació en les creacions culturals.</p> <p>.....</p>	<p>Comunicativa lingüística i audiovisual Social i ciutadana Tractament de la informació i competència digital Autonomia i iniciativa personal</p> <p>Comunicativa lingüística i audiovisual Social i ciutadana Aprendre a aprendre</p> <p>Comunicativa lingüística i audiovisual Autonomia i iniciativa personal</p>	<p>Bloc I: DIMENSIÓ COMUNICATIVA</p> <p>UD 1: El butlletí informatiu de l'escola</p> <p>UD 2 Fem un telenotícies</p> <p>UD 3.....</p> <p>UD 4.....</p> <p>Bloc II: DIMENSIÓ LITERÀRIA</p> <p>UD 1: Lectura d'un llibre i col·loqui posterior.</p> <p>.....</p>	<p>Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres àrees.</p> <p>.....</p>	<p>- Valorar la participació activa en les converses de classe i l'ús d'un llenguatge comprensible per a les funcions bàsiques, com relacionar-se, aprendre, expressar experiències viscudes, imaginar. Així mateix, ha de saber escoltar els altres i respectar els torns de paraula.</p> <p>- Comprendre produccions orals (conferències, exposicions, explicacions), provinents de diferents mitjans. Tenir capacitat per fer-ne una síntesi també oral a partir de les idees principals que s'hi han exposat.</p> <p>- Exposar temes de producció pròpia oralment (exposicions, processos, comentaris d'actualitat, entre altres) amb preparació prèvia, i adaptant l'entonació, el to de veu o el gest a la situació comunicativa. Utilització de material gràfic.</p> <p>- Aplicar tot tipus d'estratègies per comprendre el sentit global i informació específica de textos escrits de tipologia diversa i en diferents formats.</p> <p>- Comprendre autònomament textos escrits.</p> <p>.....</p>

EXEMPLE DE PROGRAMACIÓ ANUAL DE CIÈNCIES SOCIALS DE 2n. ESO

MATÈRIA: CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA		NIVELL: 2n ESO	TRIMESTRE: 1r	CURS: 20..... – 20.....
DEPARTAMENT: CIÈNCIES SOCIALS		OBSERVACIONS:		
OBJECTIUS	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS/ UD	CONNEXIONS AMB ALTRES MATÈRIES	CRITERIS D'AVALUACIÓ
1. Identificar les relacions entre fenòmens polítics, econòmics, socials i culturals de l'edat mitjana i cercar les causes i conseqüències dels fets.	Competència social i ciutadana Competència d'interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> Identificació de les nocions de canvi, continuïtat i simultaneïtat entre l'edat antiga i l'època i representació gràfica de les seqüències temporals. 	Matemàtiques	<ul style="list-style-type: none"> Descriure alguns trets socials, econòmics, polítics, culturals i artístics que caracteritzen el feudalisme a Catalunya, Espanya i Europa i reconèixer els trets principals de la seva evolució fins a l'aparició de l'estat modern. (1)
2. Valorar el paper dels homes i les dones com a subjectes individuals i col·lectius dels processos històrics.	Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> Distinció de les unitats polítiques de la Península Ibèrica durant l'edat mitjana i anàlisi dels diferents grups socials. Exemplificació en fets de l'entorn local: la pesta negra a la comarca. 		<ul style="list-style-type: none"> Situar en el temps i l'espai les diverses unitats polítiques i grups socials que van coexistir en la Península Ibèrica, valorar la diversitat cultural i reconèixer exemples actuals de pervivència del seu llegat cultural.(2,3,6)
3. Distingir les diferents institucions catalanes medievals i la seva evolució, tot descobrint els orígens d'algunes institucions catalanes actuals en l'edat mitjana.	Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> Contextualització dels conceptes generals de l'època per mitjà de fonts documentals per descriure i explicar les desigualtats econòmiques i socials en el món medieval europeu. 	Àmbit de llengües	<ul style="list-style-type: none"> Reconèixer i valorar alguns dels aspectes fonamentals de la institucionalització del poder polític a Catalunya, identificant els orígens d'algunes institucions actuals en l'època medieval.(4)
4. Identificar i localitzar en el temps i en l'espai els processos i esdeveniments rellevants de la història medieval de Catalunya i Espanya per establir relacions amb la dinàmica europea.	Competència social i ciutadana Competència d'interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> Valoració del paper dels homes i dones a la 		<ul style="list-style-type: none"> Reconèixer el paper de les religions en la configuració de
5. Manipular i interpretar amb rigor la documentació històrica bàsica que permet interpretar els esdeveniments de l'època.	Competència comunicativa lingüística i audiovisual Tractament de la informació i competència digital			
6. Prendre consciència de les desigualtats socials i econòmiques de l'edat mitjana i comparar-les amb la	Competència social i ciutadana			

<p>situació actual.</p> <p>7. Reconèixer la diversitat cultural i religiosa de l'època medieval com a element enriquidor de la convivència.</p> <p>8. Comprendre els elements bàsics de les manifestacions artístiques medievals dins el seu context i valorar el patrimoni cultural com a herència i llegat dels grups humans i manifestació de la seva riquesa i diversitat.</p> <p>9. Expressar i comunicar els continguts de la matèria per mitjà de llenguatges diversos (lingüístics, numèrics, gràfics, multimèdia i audiovisuals) i reflexionant sobre el propi procés d'aprenentatge.</p> <p>10. Participar de forma cooperativa en l'elaboració, realització i avaluació de petites recerques a partir del plantejament d'interrogants sobre qüestions rellevants.</p>	<p>Competència social i ciutadana Competència artística i cultural</p> <p>Competència artística i cultural</p> <p>Competència comunicativa lingüística i audiovisual Competència artística i cultural Tractament de la informació i competència digital Competència d'aprendre a aprendre</p> <p>Competència d'aprendre a aprendre Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<p>Catalunya medieval a través de documentació històrica: Duoda, comtessa de Barcelona.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretació el paper de l'Església en la cultura i la mentalitat medievals: recerca sobre l'època dels monestirs. • Reconeixement de la confluència de cultures i religions a l'edat mitjana. Cristians, musulmans i jueus a les ciutats medievals: el cas del call de Girona. • Anàlisi de les institucions catalanes: dels comtats catalans fins a la consolidació de la Corona catalano-aragonesa i comparació amb les institucions actuals. • Comprensió dels elements bàsics dels estils artístics a l'època medieval i valoració de la importància de conservar el patrimoni: la catedral de Girona. • ... 	<p>Sortida interdisciplinària a Santes Creus (depts. de Música, Visual i Plàstica i Tecnologia)</p> <p>Àmbit de Desenvolupament personal i ciutadania</p> <p>Àmbit de Desenvolupament personal i ciutadania</p> <p>Educació visual i plàstica</p>	<p>les mentalitats de les societats de l'època medieval i moderna, posant algun exemple.(5,7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar les principals diferències en l'estructura social i econòmica d'època medieval i actual, valorant el paper dels diferents grups socials i dels homes i les dones.(2,5,6) • Reconèixer elements patrimonials de l'època medieval a Catalunya a partir de la recerca d'informació en fonts diverses, incloses les TIC, i de l'observació directa i indirecta d'aquests elements, comunicant i valorant la documentació històrica i artística que proporcionen, per mitjà del treball cooperatiu.(5,8, 9,10)
--	--	--	---	---

LA PROGRAMACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES

Després de seleccionar els continguts i decidir la seva distribució en el temps (programacions anuals), els docents de cada departament didàctic, curs o cicle han de programar, amb un cert grau de detall, cada unitat didàctica. S'entén per unitat didàctica (o de programació) el conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge ordenades, estructurades i articulades per a la consecució d'uns objectius educatius, amb un començament i un acabament conegut, tant per al professorat com per a l'alumnat, i que inclouen les activitats d'avaluació.

A diferència de les programacions anuals, que tenen per funció oferir una panoràmica general, les programacions de les unitats didàctiques tenen un grau de concreció més gran i se centren, sobretot, en la seqüència didàctica de les activitats i en les metodologies emprades. El conjunt d'unitats didàctiques d'un trimestre o curs ha de tenir correspondència amb el que s'ha definit en la programació anual.

Components de la programació de la unitat didàctica

A l'hora de formalitzar la unitat didàctica cal tenir present la seva durada dins el període del curs escolar, el grup classe a qui s'adreça, el professorat que l'impartirà, el títol i les àrees, matèries o projectes a què fa referència.

A continuació, es descriuen els components de la programació, tot indicant la funció que compleixen i la manera com es poden expressar formalment. Cal recordar que aquest text té un caràcter orientador, que pretén donar resposta a la formalització de les programacions del currículum competencial. Cada centre ha d'ajustar la proposta a les seves necessitats i característiques pròpies.

Components bàsics de la programació de la unitat didàctica

- Objectius d'aprenentatge
- Competències bàsiques
- Continguts
- Metodologia i seqüència didàctiques (tipologia d'activitats, temporització, materials o recursos a utilitzar, organització social de l'aula i atenció a la diversitat)
- Criteris d'avaluació

OBJECTIUS D'APRENTATGE

Els objectius expressen el que es vol que aprengui l'alumnat, per això han de concretar les capacitats i les habilitats necessàries per desenvolupar les competències bàsiques. Cal que els objectius tinguin en compte l'adquisició de coneixements de tipus cognitiu o intel·lectual, metodològic, psicomotriu, actitudinal i de valors, afectius i emocionals, i que desenvolupin diferents nivells de complexitat: des de conèixer i memoritzar fins crear i construir, passant per comprendre, aplicar, experimentar, analitzar, sintetitzar o valorar.

És recomanable que els objectius es comuniquin i es comparteixin amb l'alumnat per fer-los partícips dels aprenentatges que tot seguit s'inicien.

En un currículum basat en la formació en competències, els objectius de les unitats didàctiques han d'integrar les competències que es volen desenvolupar en el decurs de la unitat. S'han de redactar, per tant, uns objectius en clau de competències, ja siguin referits a les generals o a les pròpies d'àrea o matèria.

Formalització: la descripció formal dels objectius –i, per tant, de les competències a assolir– de la unitat didàctica ha de ser la que respongui a la qüestió “*al final de la unitat didàctica l'alumnat ha de ser competent per...*”, usant un verb que descriu una acció (cercar, elaborar, analitzar, valorar...) ⁶ Sempre que tingui sentit, la formulació de l'objectiu competencial ha d'integrar components conceptuals, procedimentals i actitudinals. El verb d'acció que inicia la frase es correspondrà prioritàriament amb el component procedimental o actitudinal de l'acció competencial.

COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Els objectius d'aprenentatge, en ser expressats en clau de competència, ja contribueixen –poc o molt– al desenvolupament d'una o més competències bàsiques. El que cal és ressaltar-ho per tal de poder reconèixer i fer evident aquesta relació. També és possible programar a partir de les CB per concretar, d'acord amb els objectius de la programació anual, els objectius referits a la unitat didàctica. En tot cas, com s'ha dit, més enllà del format o de l'ordre dels diferents elements de la programació, és bàsic explicitar les relacions entre ells i atendre la seva coherència global.

Formalització: es proposa habilitar un espai al costat de la descripció de cada objectiu d'aprenentatge per escriure-hi el nom de la competència bàsica i, si es creu convenient, concretar algun tret o dimensió més específica d'aquesta competència. També es poden remarcar les competències pròpies de l'àrea o matèria, que no són més que una concreció de les CB més afins a la disciplina o àmbit.

CONTINGUTS

El nivell de desenvolupament d'una competència a assolir depèn del grau d'aprenentatge que l'alumnat hagi adquirit dels continguts curriculars -que integren coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals-, ja que per ser competent cal saber utilitzar els diferents coneixements teòrics, les eines pràctiques i les actituds en una mobilització articulada per tal de resoldre situacions complexes. Els continguts, seleccionats d'acord amb el document prescriptiu del currículum i del projecte educatiu de centre, han de donar resposta a la pregunta “*què hem d'ensenyar perquè l'alumnat assoleixi la competència ...?*”

Formalització: es proposa que la redacció formal dels continguts integri els diversos components conceptuals, procedimentals i actitudinals, tal com apareix als documents curriculars prescriptius, ja que els tres tipus de continguts, a la pràctica, no s'aprenen de manera aïllada, sinó integrats com a recursos que es mobilitzen en relació amb

⁶ Vegeu la llista orientativa de verbs d'acció a l'Annex 1.

situacions de l'entorn. Una manera de formalitzar aquests continguts de forma integrada és substantivar l'acció a realitzar i la finalitat de la seva aplicació, tal com es formalitzen en el document prescriptiu del currículum. De tota manera, els equips docents i els departaments didàctics podran decidir especificar els continguts segons la seva naturalesa (conceptuals, procedimentals o actitudinals) si aquesta formalització els ajuda a visualitzar-los millor com a components de les competències. De la mateixa manera, si els equips docents ho consideren convenient, poden optar per relacionar els continguts amb els objectius d'aprenentatge proposats.

METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTIQUES (tipologia d'activitats, temporització, materials o recursos a utilitzar, organització social de l'aula i atenció a la diversitat)

La proposta curricular competencial implica essencialment un canvi metodològic. Unes metodologies didàctiques que possibilitin el principi de l'educació integral de la persona seran les que afavoriran el desenvolupament de les competències bàsiques en l'alumnat, ja que l'acció educativa se centra en l'alumnat i no en la lògica disciplinària i s'explicita que aprendre no és la simple acumulació de coneixements, sinó el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar-los.

En conseqüència, per desenvolupar les competències calen activitats diversificades, que comportin diferents formes d'organitzar l'aula i impliquin l'ús de recursos diversificats. Això suposa la coordinació entre les diverses àrees o matèries per potenciar estratègies comunes per aprendre, centrades en el diàleg pedagògic i la construcció compartida del coneixement, situacions adreçades a generar interès mitjançant la resolució de problemes i altres mètodes actius; estratègies per al desenvolupament d'un pensament crític i alternatiu; i una adequada utilització de les TIC. Cal tenir en compte també que les activitats han de comportar diferents i variades formes d'agrupar els alumnes i de distribuir els espais a l'hora de treballar. És important compaginar el treball de l'alumnat en gran grup (aula) amb l'individual, per parelles i en petit grup, depenent de la seqüència didàctica.

A l'hora de planificar les activitats, des de totes les àrees, cal tenir en compte elements de les competències més transversals per afavorir la seva adquisició, com els que a continuació es proposen:

Aprendre a aprendre. Cal destinar un temps perquè l'alumnat reflexioni de forma col·lectiva i individual sobre el propi procés d'aprenentatge per mitjà d'activitats d'autoavaluació i coavaluació i mesures individuals de reforç i ampliació. Per a la motivació i l'esforç, cal planificar activitats voluntàries, que incloguin la cerca d'informacions complementàries. Per al treball d'hàbits és recomanable aplicar tècniques de treball intel·lectual (subratllat, resums, esquemes, mapes conceptuals...), i portar una planificació i control del temps (estudi, oci...) per mitjà de l'agenda personal i del grup.

Autonomia i iniciativa personal. Per fomentar la presa de decisions amb iniciativa i creativitat es poden plantejar activitats on l'alumnat hagi d'escollir i justificar el perquè de la seva elecció. Cal combinar les activitats individuals i en grup cooperatiu, tot desenvolupant projectes on l'alumnat pugui tenir iniciativa i alhora aprengui a compartir els coneixements amb els seus companys o companyes, tot desenvolupant les competències emocionals adreçades a un mateix i a les altres persones. En definitiva, cal tenir en compte les diferents habilitats socials dels nois i noies i les múltiples intel·ligències de l'alumnat.

Tractament de la informació i la competència digital. Cal utilitzar les tecnologies de la informació i de la comunicació com una eina per cercar i seleccionar informació i per elaborar diverses tasques escolars, però també cal aprofitar el seu potencial com a llenguatge per aprendre en contextos individuals i compartits per a la comunicació i per millorar els aprenentatges i la construcció del coneixement.

Competència comunicativa lingüística i audiovisual. El llenguatge és la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum. S'ha d'utilitzar com a instrument de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta. En conseqüència, cal planificar activitats d'expressió i comprensió oral, escrita i audiovisual des de totes les disciplines, tot fomentant el traspàs de coneixements entre àrees.

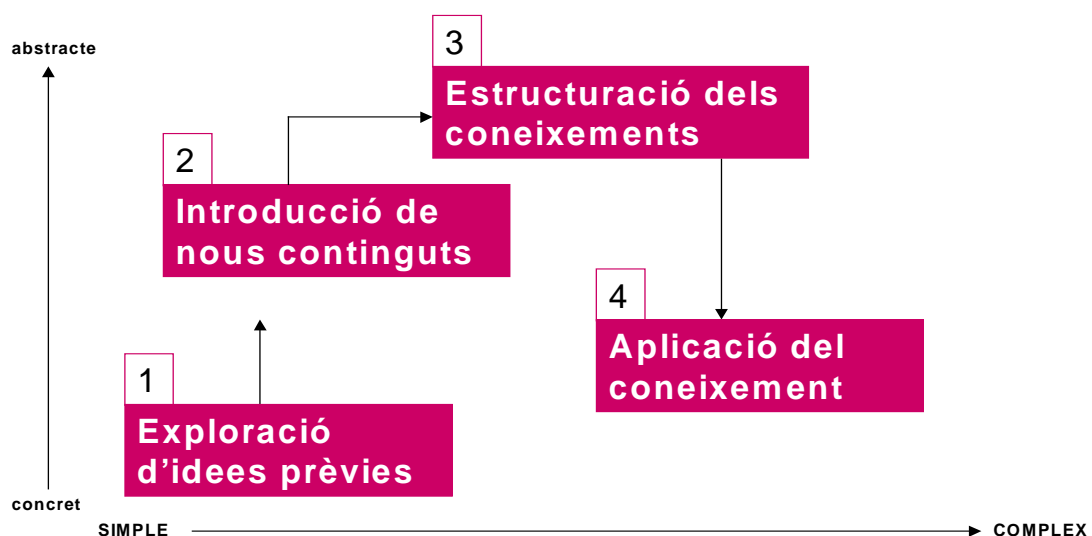
Competència social i ciutadana. L'educació ha de promoure uns valors humanitzadors que no excloguin cap persona ni cap col·lectiu. Això implica que, en planificar les activitats, cal una aproximació respectuosa a la diversitat personal i cultural. També cal fomentar des de totes les àrees els valors fonamentals de la convivència i de la ciutadania activa. De fet, l'aplicabilitat que comporta la noció de competència inclou la reflexió sobre la dimensió social d'allò que s'aprèn i s'aplica.

- Seqüència didàctica

La seqüència didàctica ha de descriure ordenadament el conjunt de les activitats d'ensenyament que ha de realitzar el docent i de les activitats d'aprenentatge que ha de realitzar l'alumnat, que li possibiliten assolir les competències establertes en els objectius d'aprenentatge, juntament amb la seva temporització. La descripció de les activitats s'ha de fer des de la lògica del que aprèn, que generalment consisteix en una seqüència que consta de quatre fases: exploració de les idees prèvies, introducció de nous continguts, estructuració dels coneixements i aplicació del coneixement.

Aquesta seqüència determina la diferent tipologia de les activitats: inicials (fase 1), desenvolupament (fases 2 i 3) i síntesi (fase 4).

Fases didàctiques de les activitats



Font: JORBA, J. I CASELLES, E. (1996) La regulació i autoregulació dels aprenentatges ICE-UAB

Activitats inicials

Tracten d'explorar quines són les idees prèvies i descobrir les estructures d'acolliment a partir de les quals es podran introduir nous coneixements. També permeten explicitar i negociar els objectius d'aprenentatge perquè l'alumnat se'ls representi i sàpiga què s'espera d'ell o ella, així com d'informar dels criteris d'avaluació.

Activitats de desenvolupament

Es tracta que l'alumnat obtingui informació "significativa" per afavorir la construcció de nous coneixements. Poden consistir en activitats per qüestionar les idees prèvies, provocant el dubte, per tal d'aconseguir un canvi conceptual o reestructurar el coneixement, tot incorporant nous elements o bé avançar en la complexitat de continguts ja coneguts. En definitiva, es pretén l'establiment de connexions entre els nous coneixements que s'incorporen, si és el cas, i els ja existents mitjançant explicacions i activitats estructurades.

Activitats de síntesi

En aquesta fase de la seqüència didàctica, les activitats que es facin han de permetre la transferència dels coneixements apresos i la seva aplicació a la resolució de problemes o situacions pràctiques en diferents contextos, per tal de consolidar els nous aprenentatges i reconèixer-ne la seva utilitat.

- Atenció a la diversitat

La programació dels continguts, les activitats didàctiques i els criteris d'avaluació han de poder respondre a les necessitats de tot l'alumnat, incloent-hi el que manifesta més dificultats per aprendre però també el que està especialment dotat intel·lectualment. Això implica que cal verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat, preveure activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un mateix objectiu, i avaluar en conseqüència. En síntesi, les mesures d'atenció a la diversitat consistiran, de forma ordinària, a adaptar les activitats que calgui per a l'alumnat concret.

En el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials que ho requereixi, disposarà de programacions adaptades, amb uns continguts i criteris d'avaluació que es prendran com a referent en l'avaluació, la qual sempre tindrà com a objectiu el màxim desenvolupament de les competències bàsiques. En el cas d'alumnat amb unes necessitats educatives i personals diferents de la resta de companys i companyes i on les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç previstes siguin insuficients, cal elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.

Formalització: cal recordar que la programació és una eina de comunicació que ha de poder ser aplicada, valorada i, si escau, millorada per qualsevol docent. Per tant, la manera d'expressar la seqüència didàctica ha de tenir un elevat grau de concreció i ha de descriure ordenadament el conjunt de les activitats d'ensenyament que ha de realitzar el professorat i de les activitats d'aprenentatge que ha de realitzar l'alumnat, que li possibiliten assolir les competències establertes en els objectius didàctics,

juntament amb la seva temporització. Les activitats es poden redactar en el format proposat, tot indicant en els espais corresponents, de forma esquemàtica, la temporització, els materials o recursos a utilitzar, l'organització social de l'aula i les mesures d'atenció a la diversitat en cada cas. De tota manera, si es prefereix, es pot optar per fer una redacció més detallada de cada element, a banda, acompanyada per uns annexos que continguin els materials de treball i de suport i altres observacions d'interès.

CRITERIS D'AVALUACIÓ

Aquest component ha de donar resposta a les preguntes què, quan i com avaluar, per tal de valorar els resultats obtinguts per l'alumnat en el procés avaluador.

Què avaluar? L'avaluació ha de garantir la coherència de la tasca docent. Ha de permetre vincular les decisions del professorat amb la pràctica a l'aula. Per això, cal diferenciar entre l'avaluació dels aprenentatges (funció qualificadora/certificadora) i l'avaluació per a l'aprenentatge (funció formadora/reguladora). Mentre que la primera només es fixa en els resultats finals, sense tenir en compte el procés ni el progrés de l'alumnat, la segona incorpora l'avaluació com una estratègia intrínseca al procés d'ensenyament-aprenentatge. Avaluar per a l'aprenentatge implica considerar l'autoavaluació i la coavaluació, entre d'altres, com a eines per aprendre a aprendre. En síntesi, si bé s'ha de qualificar l'alumnat, cal considerar que avaluar és molt més que qualificar, i s'ha de fer ús del seu potencial per a l'aprenentatge.

Els continguts de l'avaluació, com hem dit pel que fa a les programacions anuals, seran el reflex de cada un dels objectius didàctics. La pròpia formalització dels objectius en clau de competències és el referent dels corresponents indicadors o criteris de l'avaluació. Segons la quantitat i les característiques dels continguts relacionats amb cada objectiu, tindrem un o més criteris.

Quan avaluar? Els moments per a l'avaluació es corresponen amb les seves fases: avaluació inicial, per conèixer el grau de competència que cada alumne/a té en relació amb els objectius establerts; avaluació formativa o reguladora, per conèixer els processos d'aprenentatge que segueix l'alumnat i poder revisar si escau la metodologia didàctica; i avaluació final, per conèixer el grau d'assoliment dels objectius i el procés d'aprenentatge que l'alumnat ha seguit.

Com avaluar? Les activitats per al coneixement dels resultats del procés d'aprenentatge estan directament relacionades amb les característiques dels continguts a avaluar. Per tant, en la majoria de casos no és indispensable fer un exercici dissenyat únicament amb la finalitat d'avaluar, sinó que cal triar quines de les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'usen amb finalitats d'avaluació. Per aquest motiu pot ser útil disposar d'un espai en el format de la programació per assenyalar, si és el cas, amb quin criteri d'avaluació es relaciona l'activitat. Cal tenir present que per avaluar el grau d'assoliment de les competències cal dissenyar activitats complexes d'aplicació de coneixements; en conseqüència, caldrà seleccionar quines de les activitats programades ens permeten mesurar-ho. Aquest fet no invalida que, en determinades circumstàncies, pugui ser necessari una prova final, oral o escrita, però cal ser conscient que ens donarà només una informació parcial de tot allò que s'ha anat aprenent al llarg de la unitat didàctica.

Formalització: els indicadors per valorar els resultats obtinguts que hem vist en l'apartat *què avaluar?* ens han de donar dades sobre el que s'ha après i com s'ha après en relació amb les competències definides en els objectius didàctics. També s'expressen amb verbs d'acció, però s'han de concretar a partir d'indicadors observables i mesurables per poder determinar el grau d'assoliment, adequació i progrés dels aprenentatges de l'alumnat. Aquests criteris han de ser públics i coneguts per l'alumnat.

I per acabar, caldrà reflexionar sobre el plantejament i la gestió de les activitats programades. El quadre adjunt pot ser una pauta per facilitar aquesta tasca.

Reflexions sobre la pràctica educativa

En relació amb les activitats plantejades

- Responen a una seqüència didàctica lògica?
- Les situacions d'aprenentatge es plantegen amb preguntes o com a problemes a resoldre?
- Els continguts treballats es relacionen amb fets reals o problemes quotidians?
- Suposen aplicar coneixements adquirits i fer nous aprenentatges?
- Es permet la relació de coneixements de diferents àrees o matèries?
- Es preveuen tasques que comportin l'ús d'habilitats cognitives de complexitat variada?
- L'alumnat coneix l'objectiu de les tasques?

En relació amb l'ús de recursos i materials

- S'utilitzen recursos i materials diversos?
- Estimulen la curiositat i la creativitat en l'alumnat?
- Connecten amb els seus interessos?

En relació amb l'organització social de l'aula

- Es fomenta l'autonomia?
- S'intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?
- Es complementa el treball individual amb el col·lectiu?

En relació amb l'atenció a la diversitat

- Es respecten els diferents ritmes de treball de l'alumnat?
- Es preveuen activitats multinivell?

En relació amb l'avaluació

- Es preveu un temps per reflexionar sobre els aprenentatges?
- Es té en compte l'avaluació del procés i no únicament dels resultats finals?
- L'alumnat coneix com serà avaluat?

Model per a la programació de la unitat didàctica

A continuació, oferim uns possibles models per concretar la programació de la unitat didàctica, tenint en compte que es pot optar per una redacció lineal, amb l'explicació detallada de cada apartat, o per una combinació dels diferents formats.

UNITAT DIDÀCTICA (model 1)

GRUP CLASSE		DURADA	PERÍODE	CURS ESCOLAR		PROFESSOR/A		
ÀREES/MATÈRIES			TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT					
OBJECTIUS D'APRENTATGE		COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CONTINGUTS		CRITERIS D'AVUACIÓ			
					1			
					2			
					3			
					4			
					5			
METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA								
DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS				MATERIALS RECURSOS	ORG. SOCIAL	TEMPS	ATENCIÓ DIVERSITAT	ACTIVITATS AVALUACIÓ
INICIALS								
DESENVOLUPAMENT								
SÍNTESI								

UNITAT DIDÀCTICA (model 2)

GRUP CLASSE	DURADA	PERÍODE	CURS ESCOLAR	PROFESSOR/A
ÀREES/MATÈRIES		TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT		
OBJECTIUS D'APRENTATGE		COMPETÈNCIES BÀSIQUES		CRITERIS D'AVUACIÓ
				1
				2
				3
				4
				5
CONTINGUTS				
ACTIVITATS D'ENSENYAMENT/APRENTATGE I D'AVUACIÓ				
Sessió 1				
- Descripció del desenvolupament de la seqüència didàctica (activitat d'iniciació, desenvolupament, síntesi)				
- Metodologia (materials i recursos, organització social de l'aula, atenció a la diversitat, paper del professorat i de l'alumnat...)				
Sessió 2				
- Descripció del desenvolupament de la seqüència didàctica (activitat d'iniciació, desenvolupament, síntesi)				
- Metodologia (materials i recursos, organització social de l'aula, atenció a la diversitat, paper del professorat i de l'alumnat...)				
.....				

EXEMPLE D'UNITAT DIDÀCTICA DE L'ÀREA DE LLENGUA CATALANA I LITERATURA DE CICLE SUPERIOR DE PRIMÀRIA

GRUP CLASSE	DURADA	PERÍODE	CURS ESCOLAR	MESTRE/A
5è./6è. Cicle Superior	9 hores	Format taller, mensual (tot el curs).		
ÀREES		TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT		
Llengua catalana i literatura		El full informatiu de l'escola. Elaboració d'un butlletí informatiu mensual de tota la comunitat educativa per tal d'informar de les diferents activitats del centre.		
OBJECTIUS D'APRENTATGE		COMPETÈNCIES BÀSIQUES	CRITERIS D'AVALUACIÓ	
Conèixer, llegir, comentar i valorar diferents exemplars de premsa escrita (diaris, revistes, fulletons...) en referència a la seva funció informativa (les notícies).		Comunicativa lingüística i audiovisual (oral i escrita) Social i ciutadana	1	Comprendre textos escrits expositius (notícies) per a l'expressió d'idees i raonaments i per a l'obtenció d'informació d'àmbit social i cultural.
Buscar, recollir i seleccionar informació sobre els esdeveniments de la comunitat educativa de l'escola, de forma consensuada amb el grup, a través de converses i diàlegs amb els seus membres, cercant informació complementària si és el cas, i enregistrar-ho també de forma gràfica.		Comunicativa lingüística i audiovisual (oral, interactiva) Tractament de la informació i competència digital Aprendre a aprendre Autonomia i iniciativa personal Social i ciutadana	2	Participar activament i reflexivament en interaccions orals per a l'aprenentatge i per a les relacions socials, dintre (converses de classe i de grup) i fora de l'aula (a l'hora de cercar i demanar informació a diverses persones de la comunitat educativa), i amb l'ús dels recursos de les TIC (gravacions, fotos), identificant els problemes de comunicació i sabent resoldre-les convenientment.
Elaborar per escrit i gràficament (en parelles o petit grup) les diferents notícies, utilitzant estratègies per a una comunicació adequada als diferents grups multilingües que hi pugui haver a la comunitat educativa i per a la revisió dels textos amb els recursos TIC adequats.		Comunicativa lingüística i audiovisual (escrita, plurilingüe i intercultural) Tractament de la informació i competència digital Aprendre a aprendre Autonomia i iniciativa personal	3	Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies.
			4	Produir textos expositius usant procediments de planificació i elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees dins del text.
			5	Aplicar les estratègies comunicatives per adaptar-se a l'interlocutor en contextos multilingües.
Revisar i editar les diverses notícies de tots els grups, amb lectura i comentari sobre la seva finalitat, tenint en compte els lectors potencials que tindran, de dins i de fora del centre i de diferents llengües i cultures.		Comunicativa lingüística i audiovisual (plurilingüe, multicultural) Tractament de la informació i competència digital Aprendre a aprendre Social i ciutadana	6	Aplicar les estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos.
			7	Mostrar interès per la millora de l'expressió oral, escrita i audiovisual pròpia i aliena, respectar les opinions d'altri, usar un llenguatge no discriminatori i respectuós amb els altres i ser crític amb els prejudicis racistes, sexistes i classistes.
			8	Llegir de forma autònoma i comprensiva els textos elaborats.

Distribuir el full informatiu a les diferents aules, professorat i tot el personal del centre, entitats col·laboradores del barri... també a través del correu electrònic i web.	Comunicativa lingüística i audiovisual Tractament de la informació i competència digital Autonomia i iniciativa personal Social i ciutadana	9	Participar activament en la finalitat del projecte, com a objectiu de grup.
CONTINGUTS			
DIMENSIO COMUNICATIVA			
Parlar i conversar			
<ul style="list-style-type: none"> - Adequació del llenguatge a la situació comunicativa en converses de classe (sobre els temes de les informacions escrites que rebem, de la premsa escrita), amb la relació i interacció amb altres persones a l'hora de cercar les notícies. - Ús de llenguatges no discriminatoris i que respectin les diferències de gènere. 			
Escoltar i comprendre			
<ul style="list-style-type: none"> - Reelaboració i explicació de manera sintètica d'exposicions o explicacions que s'han rebut d'altres persones. - Capacitat crítica per comprendre allò que s'ha escoltat i fer-se preguntes a partir dels continguts exposats. 			
Llegir i comprendre			
<ul style="list-style-type: none"> - Reelaboració de les respostes que es tenen a partir de les preguntes que han fet per tal d'organitzar la informació de forma entenedora. - Autoregulació de la comprensió dels textos que es redacten: saber quan t'equivoques i què has de rectificar. 			
Escriure			
<ul style="list-style-type: none"> - Coneixement i aplicació de l'estructura que determina la tipologia dels text informativa de les notícies (què, qui, com, on, quan, per què...). - Escriptura de textos produïts per donar resposta a les notícies que ha de publicar el full informatiu. - Consolidació de les estratègies adquirides en cursos anteriors en el procés de producció de textos: pensar (intencions, destinatari, contingut possible), escriure (tenir present la intenció, llegir la part escrita per saber com continuar, afegir-hi o treure idees, treure'n), revisar (comprovar si respon a la intenció primera, fer-ne una lectura en veu alta per comprovar-ne la coherència i la cohesió, i modificar el text a partir de treure, afegir-hi o inserir-hi fragments). - Utilització de manera autònoma de diferents recursos per autocorregir un text o corregir els dels altres. - Coneixement dels recursos bàsics del maquinari i del programari de tractament de textos, d'edició gràfica i de presentacions i de dibuix que permeti elaborar-hi textos, fer-hi esquemes o mapes conceptuals i inserir-hi imatges i àudios. - Valoració dels avenços de cadascú en escriptura i consciència de les mancances. Confiança en un mateix per poder millorar. - Interès per la bona presentació dels textos escrits i per aplicar-hi els coneixements apresos. 			
<ul style="list-style-type: none"> - Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge. - Observació de l'organització interna dels textos per informar. - Observació i ús de diferents connectors per enllaçar oracions (i, però, perquè, no... sinó, encara que, no obstant...). Transformacions d'oracions en un text per ajustar el significat a les intencions de qui escriu. - Observació i pràctica amb els signes de puntuació que organitzen el text en paràgrafs (punt i a part), que marquen el final d'oració (punt i seguit, admiració, interrogant, punts suspensius), o que organitzen els elements de la frase (coma, dos punts, cometes, guió, parèntesis). 			
DIMENSIO PLURILINGUE I INTERCULTURAL			

<ul style="list-style-type: none"> - Actitud crítica davant missatges discriminatoris i estereotips que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes. - Ús de llenguatges no discriminatoris i respectuosos amb les diferències. - Estratègies comunicatives per adaptar-se a l'interlocutor en contextos multilingües i reformular els missatges, o amb l'ús d'elements no verbals per aconseguir que les altres persones ens entenguin. 							
METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA							
DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS			MATERIALS RECURSOS	ORG. SOCIAL	TEMP. hores	ATENCIO DIVERSITAT	ACT. AVAL (criteris)
INICIALS	1	Parlar amb tot el grup sobre la informació que es rep en premsa escrita, si ens és d'utilitat, de quins tipus és, de què ens agradaria que ens informessin, en quins moments... Lectura individual d'algun dels materials (diaris, revistes...) Exposar les informacions que s'han llegit al grup i comentar-ne alguna, si es troben interessants, reflexionar sobre l'ús del llenguatge: missatges discriminatoris i estereotips que reflecteixen prejudicis racistes. Pensar si aniria bé tenir informació del què es fa o passa al centre, a les altres classes. A qui podria interessar?	Diferents diaris, revistes...	Gran grup Individual	1		1
	DESENVOLUPAMENT	2	Pluja d'idees sobre com podria ser el full informatiu de l'escola, a qui aniria dirigit i què podria contenir. Si cal utilitzar estratègies comunicatives per adaptar-se a l'interlocutor en contextos multilingües.	Pissarra	Gran grup	1/2	
3		Decidir els apartats entre tots i repartir les tasques de redacció per parelles o grups de 3 alumnes.	Pissarra	Gran grup	1/2	Multinivells	
4		Analitzar les parts de l'estructura de les notícies per tal de tenir-ho en compte a l'hora de produir-les.	Fitxa, esquema	Gran grup	1/2		
5		Buscar les notícies a les diferents aules, professorat... tal i com s'hagi quedat, amb converses amb els protagonistes dels esdeveniments, gravant o prenent apunts, fent les fotografies que acompanyaran els textos.	Fora de l'aula	Parelles	1		2 - 3
SÍNTESI	6	Rescriure les informacions que es tenen i elaborar la notícia, revisant el text, ortografia, mida del text, ús d'estratègies i elements visuals per tal que tothom ho entengui.	Ordinador	Parelles	1i 1/2	Multinivells	4 - 5 -6
	7	Llegir les notícies ja elaborades a la resta del grup, comentar-les i passar-les a publicació: editar-les.	Ordinador	Gran grup/parelles	3		7- 8
	8	Fer les còpies, distribuir els fulls, físicament i per correu electrònic als interessats.	Ordinador	Parelles	1		9

EXEMPLE D'UNITAT DIDÀCTICA DE LA MATÈRIA DE CIÈNCIES SOCIALS DE 2n. d'ESO

GRUP CLASSE	DURADA	PERÍODE	CURS ESCOLAR	PROFESSOR/A
2n (ESO)	12 hores	1r. trimestre		
MATÈRIES		TÍTOL (i justificació)		
Ciències socials, geografia i història		L'època dels monestirs. (Aquesta unitat té com a eix principal les activitats al voltant de la sortida al monestir de Santes Creus).		
OBJECTIUS D'APRENTATGE		COMPETÈNCIES BÀSIQUES		CRITERIS D'AVUACIÓ
Identificar les causes que originen el monacat medieval i les seves principals característiques, tot comparant el fenomen històric amb la situació actual.		Competència artística i cultural Competència social i ciutadana		1 Destacar la importància cultural i artística dels monestirs medievals.
Localitzar els monestirs principals de Catalunya i fer una cerca aprofundida sobre un d'ells a partir de l'observació directa i indirecta.		Tractament de la informació i competència digital Competència d'autonomia personal i iniciativa		2 Cercar informació rellevant de diverses fonts i comunicar els resultats de la cerca.
Anàlitzar i explicar, per mitjà de la cerca i selecció de diferents fonts històriques, els espais del monestir i les activitats que hi tenien lloc.		Tractament de la informació i competència digital Competència comunicativa lingüística i audiovisual		3 4 Relacionar els espais del monestir amb les activitats que hi tenien lloc. 5 Ordenar i explicar les activitats diàries dels monjos i monges.
Reconèixer els trets bàsics dels estils medievals a partir de l'anàlisi dels elements constructius i estètics de diversos monestirs.		Competència artística i cultural		6 7 Identificar els trets principals dels estils medievals.
.....	
CONTINGUTS				
<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de les particularitats de la pràctica monàstica: "ora et labora". - Identificació de les normes de funcionament del monestir a partir de la lectura i interpretació de documentació històrica, individualment i per grups. - Descobrimet i classificació de les tasques diàries dels monjos i monges: un dia en la vida del monjo o monja. - Relació entre les activitats del monestir i la seva traducció arquitectònica: percepció dels espais reals i simbòlics del monestir. - Localització de les rutes de difusió de l'orde del Císter a Catalunya i dels principals monestirs. - Observació dels trets estilístics i anàlisi de les tècniques constructives dels monestirs. - Aplicació dels coneixements apresos a un cas concret per mitjà d'una recerca col·laborativa: el monestir de Santes Creus. <p>.....</p>				

METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA							
DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS			MATERIALS RECURSOS	ORG. SOCIAL	TEMPS	ATENCIÓ DIVERSITAT	ACTIV. AVAL (criteri)
INICIALS	1	Comunicació dels objectius de la unitat i dels criteris d'avaluació.	Fitxa 1	Gran grup	30'		
	2	Activitat introductòria: què vol dir "ora et labora" ? Reflexió col·lectiva a partir de la pregunta plantejada, tot incorporant elements de la pròpia experiència.		Gran grup	30'		
	3	Plantejament del vocabulari bàsic: cerca del significat i posada en comú.	Libre de text	Parelles	1 h	Activitats multinivell	
	4					
DESENVOLUPAMENT	5	Lectura per grups de diferents capítols de la Regla de St. Benet i posada en comú de les normes del monestir. Comparació amb les normes de funcionament d'un grup social.	Fitxa 2	Grups	1 h		1
	6	Activitats sobre un document històric rellevant: el plànol de St. Gall, el monestir ideal.	Plànol amb llegenda	Grups	2 h	Activitats multinivell	4
	7	Santes Creus i el Císter: cerca de documentació prèvia a la visita.	Aula d'informàtica	Parelles	2 h	Inclou activitats d'ampliació	2, 7
	8	Descoberta del monestir de Santes Creus: sortida interdisciplinària i activitats al Camp d'Aprenentatge del Císter.	Qüestionari de la visita i dossier	Parelles	2 h	Inclou activitats voluntàries	
	9					
SÍNTESI	10	"Posa't a la pell de.....": escriure el "diari" d'un monjo, monja, abat o abadessa (exercici d'empatia: diferents possibilitats a triar amb un grau de dificultat divers).	Fitxa 4	Indiv. o parelles	2 h	Activitats multinivell	4
	11	Què hem après: elaborar un text descriptiu sobre els espais del monestir, usant el vocabulari après. Comparar el que s'ha après amb el punt de partida i reflexionar-hi.	Model text descriptiu	Indiv.	1h 30'	Activitat estàndard i de reforç	1
	12					

Annex 1

VERBS D'ACCIÓ

Actuar	Crear	Inferir	Realitzar
Acceptar	Decidir	Integrar	Recollir
Ajudar	Deduir	Interactuar	Reconèixer
Adquirir	Desenvolupar	Interessar	Reelaborar
Admetre	Descodificar	Interpretar	Regular
Analitzar	Descobrir	Investigar	Reflexionar
Aplicar	Discriminar	Justificar	Relacionar
Apreciar	Dirigir	Llegir	Resoldre
Assumir	Dirimir	Manifestar	Respectar
Avaluar	Distingir	Manipular	Respondre
Buscar	Efectuar	Mediar	Saber aplicar
Cercar	Elaborar	Mobilitzar	Seleccionar
Classificar	Emprendre	Mostrar	Seqüenciar
Col·laborar	Escoltar	Observar	Sintetitzar
Comparar	Escriure	Ordenar	Solucionar
Compartir	Establir	Organitzar	Tenir una actitud crítica
Comprendre	Explicar	Parlar	Transferir
Compondre	Exposar	Participar	Utilitzar
Comunicar-se	Expressar	Percebre	Valorar
Confiar	Extraure	Plantejar	...
Contextualitzar	Fer	Practicar	
Controlar	Gaudir	Prendre decisions	
Conversar	Identificar	Processar	
Cooperar	Imaginar	Produir	
Correspondre	Implicar-se	Promoure	

Annex 2

GLOSSARI

Activitats d'inici (seqüència didàctica)

Fase d'exploració dels coneixements previs de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge, a partir dels quals es podrà introduir nous coneixements.

Activitats de desenvolupament (seqüència didàctica)

Fase d'introducció, estructuració i integració de nous coneixements, que es produeix després de les activitats d'inici en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Activitats de síntesi (seqüència didàctica)

Fase de consolidació dels nous aprenentatges, introduïts a la fase de desenvolupament, de reconeixement de la seva utilitat, d'aplicació i transferència del coneixement a la resolució d'un problema o una situació pràctica en diferents contextos.

Àmbit

Conjunt de disciplines afins i complementàries. Per exemple: àmbit de llengües (llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, llengües estrangeres) --EP, ESO, batxillerat--; àmbit de comunicació, àmbit científic i tecnològic, àmbit social --educació secundària per a persones adultes--.

Àrea

Disciplina o assignatura de l'educació primària.

Atenció a la diversitat de l'alumnat

Mesures per atendre les necessitats educatives de cada alumne i alumna per poder assolir les competències bàsiques, els objectius educatius i els continguts de l'etapa: agrupaments flexibles, suport en grups ordinaris, desdoblament de grups per reduir la ràtio quan calgui, adaptacions del currículum, integració d'àrees i matèries per àmbits, plans individualitzats, activitats multinivell, programes de diversificació curricular i altres programes personalitzats per a l'alumnat d'altres capacitats o amb necessitats específiques de reforç educatiu.

Autoavaluació

Modalitat d'avaluació en la qual la valoració del treball efectuat la fa el mateix alumne/a, el qual analitza i reflexiona sobre els seus processos d'aprenentatge per procedir a la seva estimació, de manera que el mateix individu actua com a avaluador i avaluat.

Avaluació diagnòstica

Avaluació de caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per a tota la comunitat educativa.

Avaluació final

Avaluació per conèixer el grau d'assoliment dels objectius i el procés d'aprenentatge que l'alumnat ha seguit.

Avaluació formativa o reguladora

Avaluació per conèixer els processos d'aprenentatge que segueix l'alumnat i poder revisar si escau la metodologia didàctica. Per a l'alumnat, també s'entén com a recurs per prendre consciència dels propis aprenentatges.

Avaluació inicial

Avaluació per conèixer el grau de competència que cada alumne/a té en relació amb els objectius establerts.

Capacitat

Habilitat complexa per poder realitzar amb èxit determinades activitats.

Competència

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.

Competència bàsica (CB)

Competències que l'alumnat ha de desenvolupar a l'educació primària i consolidar en acabar l'ESO i que contribueixen al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

Continguts

Objectes d'aprenentatge, sabers i coneixements presentats de forma integrada (conceptes, procediments i actituds) que col·laboren en l'adquisició dels objectius i de les competències bàsiques.

Criteri d'avaluació

Enunciat que expressa el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que hagin obtingut els alumnes i les alumnes en un moment determinat, respecte a algun objecte concret de les capacitats indicades en els objectius de l'etapa o en els objectius de l'àrea o matèria.

Currículum

Conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació dels diferents ensenyaments.

Currículum ocult

Conjunt de normes i valors de conducta que s'aprenen i es practiquen de forma natural i inconscient en el centre educatiu, sense que s'explicitin els seus objectius i continguts en el currículum de les àrees o matèries.

Desplegament curricular

Organització pedagògica i concreció del currículum en els centres educatius.

Habilitats

Conjunt de destreses que mostren les diferents competències adquirides en un procés d'aprenentatge i que es poden aplicar tant en l'àmbit acadèmic com en el professional.

Integració de continguts

S'entén en dos sentits: d'una banda, relacionar continguts disciplinaris diferents; de l'altra, integrar els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals d'una mateixa àrea o matèria per assolir les competències.

Interdisciplinarietat

Des de la perspectiva d'un currículum per competències, treballar els continguts de les diferents disciplines i matèries o àrees de manera connectada i relacionada.

Matèria

Assignatura o disciplina de l'ESO i el batxillerat.

Objectius

Conjunt d'aprenentatges definits en termes de capacitats que concreten en cada etapa i en cadascuna de les àrees o matèries el que s'espera que l'alumnat adquireixi.

Objectius d'aprenentatge

Objectius referits al que aprèn l'alumnat dins de la unitat didàctica.

Organització social de l'aula

Gestió del funcionament del grup classe com a comunitat social: organització de les activitats, l'espai, el temps, l'agrupament de l'alumnat (individual, parelles, petit grup, gran grup) i la intervenció de l'alumnat i dels docents.

Pla individualitzat (EP, ESO)

Recull el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar l'alumne/a amb necessitats educatives i personals específiques. Recull les grans línies de l'atenció que es proporcionarà a l'alumne/a durant un període de temps determinat, i s'ha d'anar adaptant d'acord amb el seu progrés.

Projecte educatiu de centre (PEC)

Document que recull els valors, els objectius i les prioritats d'actuació, les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic, i que incorpora també la concreció dels currículums establerts per l'Administració educativa que correspon fixar i aprovar al claustre, així com el tractament transversal de l'educació en valors i altres ensenyaments. El projecte educatiu inclou els trets d'identitat del centre, els principis pedagògics, organitzatius i el projecte lingüístic.

Projecte interdisciplinari

Programació entre diverses àrees dins d'una metodologia de projectes de treball. En cada cicle d'educació primària s'ha de dur a terme com a mínim un treball o projecte interdisciplinari de caire competencial sobre un aspecte de la realitat, amb activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees.

Projecte de recerca

Conjunt d'activitats de descoberta i recerca realitzades per l'alumnat de 4t d'ESO en equip, entorn d'un tema transversal del currículum o focalitzat en un àmbit determinat, per tal de comprovar el grau d'autonomia de l'alumnat i la seva capacitat per treballar en grup.

Programació anual

Planificació de la tasca educativa adreçada a l'alumnat de cada curs o cicle i per a cada àrea, matèria, àmbit o projecte.

Seqüència didàctica

Successió ordenada de les diferents fases de les activitats d'ensenyament, d'aprenentatge i d'avaluació.

Temporització

Distribució i ordenació temporal dels continguts i les activitats d'una àrea, matèria o mòdul.

Transferència

Capacitat d'aplicar a una situació concreta coneixements, procediments o actituds apresos prèviament en un context diferent.

Transversalitat

Des de la perspectiva d'un currículum per competències, la intersecció que s'estableix en el tractament de continguts referits a aprenentatges fonamentals que són presents en diferents àrees o matèries.

Treball de síntesi

Conjunt d'activitats d'ensenyament i aprenentatge fetes en equip, per desenvolupar competències complexes i comprovar si s'ha aconseguit, i fins a quin punt, que l'alumnat sigui capaç d'aplicar les competències bàsiques treballades en les diferents matèries per a la resolució de qüestions i problemes relacionats amb la vida pràctica. Integra continguts de diverses matèries i admet diferents concrecions temporals. Es fa en els cursos de 1r, 2n i 3r d'ESO.

Unitat didàctica o de programació

Conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge ordenades, estructurades i articulades per a la consecució d'uns objectius educatius, amb un començament i un acabament conegut, tant per al professorat com per a l'alumnat, i que inclouen les activitats d'avaluació.

Annex 3 . BIBLIOGRAFIA

CAÑAS, A.; MARTÍN-DÍAZ, M.J.; NIEDA, J., *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: la competencia científica*. Madrid: Alianza, 2007.

COLL, C., “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de Innovación educativa*, núm. 161, 2007.

COLOMA, A.M.; JIMÉNEZ, M.A.; SÁEZ, A.M., *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. Madrid: PPC, 2008.

ESCAMILLA, A., *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

GIMENO, J., *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.

GIRÁLDEZ, A., *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza, 2007.

GOÑI, J.M., *Desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona: Graó, 2008.

MARCHENA, N., *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem, 2008.

MARCO, B., *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea/MEPSyD, 2008.

MARINA, J.A.; BERNABEU, R., *Competencia social y ciudadanía*. Madrid: Alianza, 2007.

MARTÍN, E.; MORENO, A., *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza, 2007.

MARTÍN, X.; PUIG, J.M., *Les set competències per educar en valors*. Barcelona: Graó, 2007.

MONEREO, C. (coord.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó, 2005.

MORILLAS, M.D. (coord.), *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea/Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 1999.

MORIN, E., *Tenir el cap clar: per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana, 2001.

PÉREZ, P.; ZAYAS, F., *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza, 2007.

PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

PUIG, J.M.; MARTÍN, X., *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza, 2007.

RICO, L.; LUPIÁÑEZ, J.L., *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza, 2007.

SANMARTÍ, N., *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.

VIVANCOS, J., *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza, 2008.

ZABALA, A.; ARNAU, L., *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2007.